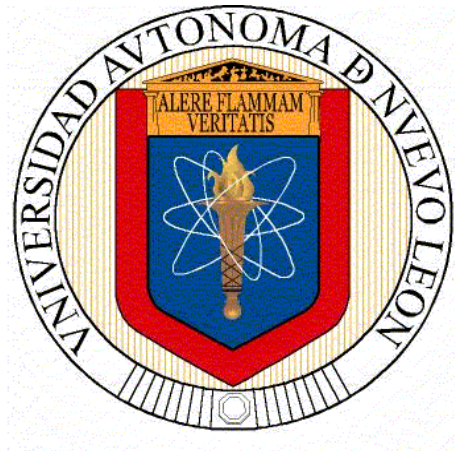


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



TESIS

**PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, SATISFACCIÓN
DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y
BIENESTAR EN ATLETAS UNIVERSITARIOS**

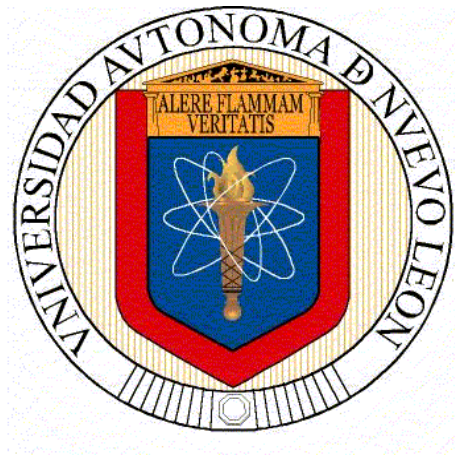
POR

OCTAVIO GARZA ADAME

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

AGOSTO 2015

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**



**TESIS
PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, SATISFACCIÓN
DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y
BIENESTAR EN ATLETAS UNIVERSITARIOS**

**POR
OCTAVIO GARZA ADAME**

**PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN
CIENCIAS DE LA CULTURA FÍSICA**

**DIRECTOR DE TESIS
JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ**

AGOSTO 2015

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, director de tesis interno de la Facultad de Organización Deportiva, acredita el trabajo de tesis doctoral del Mtro. **Octavio Garza Adame**, titulada **“PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y BIENESTAR EN ATLETAS UNIVERSITARIOS”** se ha revisado y concluido satisfactoriamente, bajo los estatutos y lineamientos marcados en la guía de la escritura de tesis de doctorado, propuesta por el comité doctoral de nuestra facultad, recomendando dicha tesis para su defensa con opción al grado de **Doctor en Ciencias de la Cultura Física**.

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
DIRECTOR DE TESIS

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L. a Agosto de 2015.

“PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS, SATISFACCIÓN DE NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y BIENESTAR EN ATLETAS UNIVERSITARIOS”

Presentada por

Mtro. Octavio Garza Adame

El presente trabajo fue realizado en la Facultad de Organización Deportiva de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en nombre de las instituciones adjuntas, bajo la dirección del Dr. José Leandro Tristán Rodríguez, como requisito para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Cultura Física, en el programa interinstitucional con la Facultad de Ciencias de la Cultura Física de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez
DIRECTOR

Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Subdirectora del Área de Posgrado

San Nicolás de los Garza, N.L. a Agosto de 2015.

DEDICATORIA

A Dios y a mi madre por darme la vida.

A mis padres, Profr. Sergio Garza García (finado) y Sra. Virginia Adame de Garza por darme el ejemplo del trabajo, superación y tenacidad, siéntanse orgullosos de lo que forjaron en mí.

A mi esposa Aracely y a mis hijos, Octavio, Jesús Alan y Aracely, por su paciencia, amor y comprensión, son mi razón de seguir adelante y de esforzarme cada día más, los amo con todo mi corazón.

A mis alumnos, que me han dado la oportunidad de disfrutar el privilegio de ser maestro de educación física y que espero ser ejemplo de superación para todos ellos.

A mis compañeros y maestros del doctorado de los cuales he aprendido mucho de ellos, no los defraudaré y los tendré siempre en mi memoria.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi gratitud al Dr. José Leandro Tristán Rodríguez quien fue el asesor de mi tesis y además un gran amigo y colega, su profesionalismo y entrega al trabajo no dejó lugar a dudas cual iba a ser el camino para cumplir con la meta del doctorado. Mi más sincero reconocimiento.

También quiero manifestar mi reconocimiento al Dr. Oswaldo Ceballos Gurrola, director de la Facultad de Organización Deportiva, la transformación de esta facultad se debe en gran medida a su gestión y al excelente equipo de trabajo que ha conformado, me han hecho sentir que formo parte de una institución de prestigio y calidad.

Agradezco de igual manera a la Dra. Jeanette Magnolia López Walle, subdirectora del posgrado de esta facultad por su excelente gestión y liderazgo para el desarrollo de todas las actividades del doctorado, asimismo del apoyo y disposición que nos brindó en todo momento para la formación complementaria en el intercambio de experiencias en congresos y en los recursos materiales y académicos para un mejor desarrollo del posgrado.

A mis compañeros de generación, Isela Guadalupe, Juan Francisco, José Antonio, Omar, Juan Carlos, Ernesto y Marcos, gracias por estar a la altura y por demostrar su compañerismo en todo momento, realmente los considero mis amigos, fue una suerte y un privilegio compartir este espacio con ustedes.

Por último quiero agradecer a la Secretaría de Educación en Nuevo León por brindarme el apoyo a través del programa de Becas-Comisión, lo que me permitió tener el tiempo necesario para cumplir con los requerimientos del posgrado y la oportunidad de superación profesional en mi área de competencia.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo principal demostrar empíricamente la relación que tiene la presentación de las tareas (PT) como variable contextual con las necesidades psicológicas básicas (NPB) y el bienestar psicológico (BP) en atletas universitarios. Se pretende comprobar las siguientes hipótesis: 1) la presentación de las tareas actuará de predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas; 2) la presentación de las tareas será un predictor positivo de la vitalidad subjetiva; 3) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas actuarán como predictor positivo de la vitalidad subjetiva; y 4) la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediará la relación entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva como indicador de bienestar psicológico de los deportistas. La muestra estuvo compuesta por un total de 468 deportistas (302 hombres y 166 mujeres) pertenecientes a las diversas facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León, con edades comprendidas entre los 17 y los 28 años ($M = 4.33$; $DT = .60$) que participan en 5 deportes individuales y 10 de conjunto. Las variables involucradas se midieron con versiones mexicanas utilizando la plataforma SurveyMonkey para la aplicación de las encuestas. Se realizaron análisis de estadísticos descriptivos con muy buena percepción por parte de los atletas en cuanto a PT ($M = 4.33$ y $DT = .610$), NPB ($M = 5.15$ y $DT = .736$) y BP (Vitalidad subjetiva; $M = 5.85$ y $DT = .966$); La correlación de Pearson entre las variables mostró valores positivos de moderados a altos a nivel de significancia $p < .01$, y el modelo de ecuaciones estructurales mostró un buen ajuste con valores de $\chi^2(620) = 1469.26$, $\chi^2/df = 2.53$, $CFI = .92$, $IFI = .92$, $RMSEA = .05$, $N\text{ Hoelter} = 225$. De esta manera se confirmó que el ajuste del modelo fue satisfactorio. Por lo tanto se comprueba el modelo hipotetizado en donde la presentación de las tareas actúa como predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas y también de manera directa con la vitalidad subjetiva, además las necesidades psicológicas, a su vez, fueron predictoras de la vitalidad subjetiva. También se comprobó la mediación total de las necesidades psicológicas básicas entre las variables de estudio.

Palabras clave: Presentación de las tareas, necesidades psicológicas básicas, vitalidad subjetiva.

Tabla de contenido

Introducción	1
Fundamentos Teóricos	6
La presentación de las tareas	6
Definición en educación.	6
Definición en educación física.	8
Definición en el deporte.	14
Estudios relacionados con la presentación de las tareas.	22
Teoría de la Autodeterminación	38
Teoría de la Evaluación Cognitiva.	44
Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.	52
El bienestar psicológico.	63
<i>Tipos de bienestar.</i>	64
Fundamentos Metodológicos	81
Objetivos e hipótesis	81
Objetivo general.	81
Objetivos específicos.	81
Hipótesis.	82
Diseño de investigación	82
Población	83
Muestra.	84
Definición de variables y descripción de instrumentos	85
Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE).	85
Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.	87
Indicador de Bienestar.	91
Recogida de información	92
Análisis de datos	93
Variables relacionadas con la presentación de las tareas.	94
Variables relacionadas con las necesidades psicológicas básicas.	94

Variables relacionadas con la vitalidad.	94
Inter-relaciones de presentación de las tareas, las necesidades básicas y la vitalidad.	94
Resultados y Discusión	96
Resultados	96
Resultados descriptivos.	96
Análisis correlacional	99
Análisis del modelo estructural	100
Análisis de los instrumentos.	100
Análisis de ecuaciones estructurales.	101
Mediación de las necesidades psicológicas básicas.	103
Discusión	108
Conclusión	117
Referencias y Bibliografía	119
ANEXOS	

Índice de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1.	<i>Variables e instrumentos de medición</i>	85
Tabla 2.	<i>Estadísticos descriptivos de las variables involucradas</i>	97
Tabla 3.	<i>Correlaciones entre variables de estudio</i>	100
Tabla 4.	<i>Índices de bondad del ajuste de los instrumentos</i>	101
Tabla 5.	<i>Valores de ajuste a los modelos lineales para el Paso 2 de la mediación</i>	106
Tabla 6.	<i>Valores de ajuste para los modelos sin restricciones</i>	107
Tabla 7.	<i>Resultados prueba de mediación de Sobel</i>	108

Figuras

<i>Figura 1.</i>	Representación del modelo estructural hipotetizado	95
<i>Figura 2.</i>	Solución estandarizada del modelo estructural con valores de correlación y covarianzas entre los errores residuales de las NPB	102
<i>Figura 3.</i>	Solución estandarizada del submodelo estructural sobre la relación lineal entre presentación de las tareas y vitalidad subjetiva	103

Introducción

En la pedagogía instruccional aplicada al deporte y a la actividad física destaca la actividad profesional de entrenadores y educadores físicos, que orientan sus esfuerzos a establecer ambientes más favorecedores para que los atletas o alumnos desarrollen al máximo sus potencialidades, privilegiando la competencia y la destreza motriz, utilizando para ello diversas estrategias y herramientas didácticas (Piéron, 1992). Las tendencias pedagógicas actuales apuntan hacia la aplicación eficaz de las competencias docentes e instruccionales de educadores físicos y entrenadores con el fin de optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y el logro deportivo (Mesquita, Farias, Rosado, Pereira & Moreno, 2008).

En la eficacia pedagógica se destaca la instrucción como comportamiento fundamental adoptado por los entrenadores (Cushion & Jones, 2001; Lacy & Goldston, 1990), en ésta se aprecian aspectos importantes como la planeación de los contenidos, la selección de técnicas y métodos de enseñanza, la selección del lugar y los materiales, la presentación de las tareas y el feedback. Entre estos elementos es de interés principal la presentación de las tareas, ya que es una acción que representa al docente o al entrenador como el estereotipo en su función instruccional (Rosenshine, 2008).

En los procesos instruccionales, la presentación de las tareas es uno de los aspectos más importantes, ya que constituye el momento que antecede a la práctica, y donde el entrenador comunica a los jugadores qué hacer y cómo hacerlo (Rink, 1994). En la enseñanza de la Educación Física, normalmente, la claridad de la información verbal aportada por el entrenador al presentar una tarea motriz (Hall, Heidorn & Welch, 2011), ha sido considerada una variable predictora de la eficacia pedagógica. Así mismo, en el ámbito del deporte también se habla de la efectividad de la información de la pre-práctica en el aprendizaje de las habilidades motoras

(Hodges & Franks, 2002) que aportan los entrenadores como uno de sus comportamientos distintivos.

Los componentes más importantes que forman parte de la presentación de la tarea son (Rink, 1993): la introducción o inducción a la práctica, las condiciones organizativas para la práctica, y los objetivos de la práctica. Por su parte, Doyle (1986) considera que están incluidos en la concepción de tarea los siguientes cuatro componentes: el objetivo o fin que debe ser logrado; el proceso o acciones empleadas para lograr el objetivo o fin; los recursos o condiciones disponibles para alcanzar el objetivo o conseguir el producto; y la responsabilidad, que muestra la importancia o significatividad de la tarea en el funcionamiento global de la sesión.

Por otra parte, desde la perspectiva de los atletas, en el proceso instruccional se espera que éste genere cambios significativos en la conducta que den cuenta de los propósitos específicos para la sesión, además de la expectativa que tienen del entrenador en cuanto que su intervención genere un efecto positivo o un bienestar. En esta interacción los atletas experimentan sensaciones y percepciones que pueden afectar su comportamiento y sus emociones ya sea de manera favorable o no, dependiendo del contexto social que promueva el educador entrenador al presentar las tareas.

Según la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985), los contextos sociales pueden afectar de manera positiva o negativa la percepción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en las personas, y los atletas no pueden estar ajenos a esta premisa. Tomando como referencia esta macroteoría se considera que la presentación de las tareas constituye una parte del contexto social para entrenadores y atletas, y en la TAD se ubica en la proporción de estructura, como una de las formas de evaluar el contexto social. La miniteoría de las necesidades psicológicas básicas (TNPB; Deci & Ryan, 2000), establece que el ser humano para sentirse en equilibrio emocional y psicológico debe satisfacer tres necesidades básicas universales que son la autonomía la competencia y la relación; lo cual se considera que son los nutrientes para el bienestar.

El bienestar se traduce en ese efecto positivo (vitalidad subjetiva) que experimenta el atleta y éste está mediado por la satisfacción de las necesidades psicológicas (Deci & Ryan, 2000), estas dos variables se encuentran enmarcadas en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985), la cual viene a ser un modelo explicativo de la motivación del ser humano, en donde se pone de manifiesto el desarrollo de la motivación intrínseca y constituye un constructo teórico más coherente y sólido para explicar la conducta humana. Además, constituye una macro-teoría en donde se analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto-determinadas, implicadas éstas en contextos sociales primordialmente (Moreno & Martínez, 2006). Por la complejidad y tamaño de esta teoría, la TAD se divide en seis teorías psicológicas más pequeñas: la Teoría de la Evaluación Cognitiva (TEC), la Teoría de la Integración Orgánica (TIO), la Teoría de las Orientaciones de Causalidad (TOC), la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB), la Teoría del Contenido de Metas (TCM) y la Teoría de la Motivación de las Relaciones (TMR).

Entre estas teorías, es de especial interés para correlacionar la presentación de las tareas de los entrenadores con el bienestar psicológico de los atletas universitarios.

Recientes estudios sobre la relación de los factores externos que influyen en los factores personales y el bienestar de los atletas (Adie, Duda & Ntoumanis, 2012; López-Walle, Balaguer, Castillo & Tristán, 2012; Reinboth & Duda, 2006; Stebbings, Taylor & Spray, 2011) nos orientan a seguir probando los preceptos de la TAD con diferentes variables contextuales.

Particularmente nos interesa probar un modelo teórico y llevarlo a la práctica, planteándonos la siguiente pregunta de investigación ¿Qué relación tiene la presentación de las tareas con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) y su consecuente impacto en el bienestar psicológico (vitalidad subjetiva) en los atletas universitarios?.

El objetivo principal de esta investigación fue estudiar desde los planteamientos de la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985), las interrelaciones entre la presentación de las tareas (PT) como factor social, las necesidades psicológicas básicas (NPB) y el bienestar psicológico (BP; en su indicador de vitalidad subjetiva [VS]) como factores personales, en el contexto del deporte universitario. Todo esto, a través de la comprobación de un modelo teórico con la secuencia $PT \rightarrow NPB \rightarrow BP$. Se pusieron a prueba cuatro hipótesis derivadas de este modelo. En la primera, presentación de las tareas será un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas; en la segunda, la presentación de las tareas será un predictor positivo la vitalidad subjetiva; en la tercera, la presentación de las tareas será un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas, y éstas, a su vez, de la vitalidad subjetiva; y en la cuarta, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediará la relación entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva.

El presente documento está compuesto por diferentes apartados, iniciando por la introducción, en donde se hace un breve abordaje sobre la temática relacionada con las tres variables a manera de antecedentes, planteamiento y justificación del estudio. El segundo apartado es el marco teórico, en el cual se hace una revisión profunda de la literatura relacionada con la investigación, los autores que representan cada una de las variables involucradas, definiciones y estudios relacionados con la educación, la educación física y principalmente en el deporte, en el primer segmento se aborda la presentación de las tareas como uno de los tópicos más relevantes, preliminarmente se define desde el enfoque de la educación en general, posteriormente desde la visión de la educación física y después se enmarcarla en el ámbito del deporte, que es el cual particularmente se pretende desarrollar la investigación. Los otros dos tópicos con que se pretende relacionar la presentación de la tarea, se encuadran en la teoría de la autodeterminación, éstos son: las necesidades psicológicas básicas y la vitalidad subjetiva como indicador del bienestar; se inicial desde la psicología general, la educación física y el deporte. El tercer apartado es el marco metodológico, en el cual se explica paso por paso la forma en que se llevó a cabo la recolección de los datos, los análisis y los resultados

obtenidos, partiendo de los objetivos específicos, las hipótesis y tipo de población para la muestra (atletas universitarios). En el cuarto apartado se hace la discusión en donde se contrastan los resultados obtenidos con las investigaciones relacionadas con el tema, encontrando coincidencias y diferencias con los autores manejados en el marco teórico. Por último, en las conclusiones se hace un resumen sobre los resultados obtenidos y se dan las sugerencias y recomendaciones para futuras líneas de investigación, así como las limitaciones del estudio.

Fundamentos Teóricos

Fundamentos Teóricos

La presentación de las tareas

Definición en educación.

La presentación de las tareas proviene de la pedagogía instruccional, es decir que pertenece al dominio educativo. Al hablar de enseñanza en la educación también se puede hablar de los procesos instruccionales que provocan el aprendizaje y desarrollan habilidades en los alumnos.

La instrucción según Shulman (1987) es una actividad que involucra el desarrollo observable de la variabilidad de las actividades de enseñanza. Incluye la mayoría de los aspectos cruciales de la pedagogía: organización y gestión del aula, presentación clara de explicaciones y descripciones vívidas; asignación y verificación del trabajo; y la interacción efectiva con los alumnos a través de preguntas-sondeos, respuestas-reacciones, y elogios-críticas.

La función de enseñar corre por cuenta del maestro en el aula y éste dedica su actividad docente de maneras y formas particulares en donde se aprecia una metodología orientada hacia el aprendizaje. Al respecto Rosenshine (1983) desarrolló una lista de 6 funciones instruccionales, que son:

1. Revisar, verificando el trabajo del día anterior (y volver a enseñar si es necesario)
2. Presentación de contenidos/habilidades nuevas
3. Práctica inicial del estudiante (y verificar si están comprendiendo)
4. Feedback y correcciones (y volver a explicar si es necesario)
5. Práctica independiente de los estudiantes
6. Revisiones semanales y mensuales

En la segunda función instruccional se aprecia el antecedente de la presentación de las tareas, que es la presentación de contenidos/habilidades nuevas. Se entiende que es el profesor quien debe preparar la manera en que mostrará a los

alumnos los contenidos planeados, en el entendido que es a través de estos que se desarrollarán las habilidades y aprendizajes en los estudiantes. El mismo autor amplía la información, refiriéndose a “*tiempo de demostración*”, el cual define al maestro efectivo ya que, a mayor tiempo de demostración, más efectividad del docente, y a menor tiempo de demostración, menor efectividad. Esto, basado en los estudios de Everston, Emmer y Brophy (1980); Good y Grouws (1979) en la enseñanza de la lectura y las matemáticas. Otro aspecto que considera Rosenshine (1983) es la “*claridad del profesor*”, ya que es una cualidad de la demostración, y se distinguen por la presentación del material en pasos pequeños, enfocándose en un solo contenido a la vez, además de evitar divergencias, organizar y presentar el material hasta que el primer punto sea dominado antes de dar el siguiente punto, tener ejemplos específicos y variados, dar detalles y redundar en la explicación de los puntos difíciles de tratar, verificar que se esté entendiendo bien cada punto antes de continuar con otro, hacer preguntas para monitorear el progreso de los alumnos, y seguir en el tema hasta que los estudiantes hayan entendido.

La presentación de las tareas, así como las demás funciones docentes, tiene que ver con el comportamiento que el maestro demuestra frente a los alumnos, este comportamiento es eminentemente intencionado hacia la mejora del aprendizaje de los alumnos por lo cual se refiere a la enseñanza. Brophy y Good (1986) en su trabajo, hacen una revisión de investigaciones correlacionales y experimentales que ligan el comportamiento del maestro y el logro de los estudiantes, en el periodo comprendido de 1973 a 1983 sobre el programa Aulas K-12. Así mismo en los elementos de análisis, ellos abordan el tema de la “*presentación de la información*” la cual contempla: estructuración, secuencia, claridad, entusiasmo y ritmo, y tiempo de espera del docente. A este aspecto también le llaman “*dar información*”. Se entiende que en estas fases sobre el estudio de las habilidades docentes, le daban mucha importancia a la verbalización pero de una manera ordenada, lógica y congruente con la forma en que la mayoría de los alumnos aprenden.

Se ha visto un elemento común en los autores consultados hasta el momento en lo referente a la presentación de las tareas, que es la claridad con que el docente se dirige a los alumnos al explicar, demostrar y/o presentar el contenido educativo.

La claridad al hablar es una competencia comunicativa que el docente debe considerar para expresar lo que quiere dar a entender a sus estudiantes. En este sentido, “Hymes (1996) dice que la competencia comunicativa es el empleo efectivo del lenguaje y de la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta las demandas del entorno” (Tobon, 2006, p. 3).

Por otra parte, hay estudios que se han enfocado a la claridad del docente como un elemento esencial en la enseñanza instruccional, como las mencionadas por Chesebro y McCroskey (1998), investigaciones relacionadas con la claridad del profesor, la claridad verbal incluida la fluidez, entre otras.

La habilidad de comunicación que debe desarrollar un docente es concluyente en el estudio realizado por Graham (1988) sobre el análisis cualitativo de maestros eficaces durante la presentación de las tareas, al decir que el conocimiento y la comprensión pueden ser utilizados en los programas de formación del profesorado para ayudar a preparar a los estudiantes de pregrado a ser comunicadores más eficaces.

Con todo lo anterior se puede definir a la presentación de las tareas, desde la perspectiva en educación, como una de las funciones instruccionales en la que el docente prepara, organiza y demuestra el contenido de aprendizaje para los estudiantes, y que además debe poseer competencias comunicativas eficaces como la claridad al hablar, además de otras habilidades como, la seguridad, coherencia y congruencia en su discurso, la apropiada utilización del lenguaje según el entorno y el manejo adecuado del tiempo durante su intervención.

Definición en educación física.

En el ámbito educativo se desarrollan diversas áreas curriculares para la formación integral de los educandos como lo son las matemáticas, las ciencias y el lenguaje, entre éstas también se encuentra la educación física, que es la que aporta lo concerniente al desarrollo físico y psicomotor de los estudiantes mediante la práctica sistemática de actividades físico-deportivas y el conocimiento del cuidado de la salud y la adquisición de un estilo de vida saludable.

En la práctica de la educación física los docentes realizan actividades pedagógicas e instruccionales para que los alumnos desarrollen sus potencialidades y se cumpla con los objetivos establecidos en el currículum, en el Plan de estudios (2011). La Secretaría de Educación Pública en México plantea para la educación básica lo siguiente:

Que los alumnos desarrollen conocimientos de sí mismos, su capacidad comunicativa y de relación, además de sus habilidades y destrezas motrices con diversas manifestaciones que favorezcan su corporeidad y el sentido cooperativo, así como la construcción de normas, reglas y nuevas formas para la convivencia en el juego... así como el disfrute de la iniciación deportiva y el deporte escolar, además de reconocer la importancia de la actividad física y el uso adecuado del tiempo libre como prácticas permanentes para favorecer un estilo de vida saludable (p. 55)

Para cumplir con esto los educadores físicos deben contar con competencias docentes específicas, que por una parte logren los aprendizajes esperados de los alumnos y por otra la adquisición de hábitos, habilidades y destrezas. Tanto en la educación general como en la educación física, desde hace algunas décadas se han apreciado nuevas tendencias pedagógicas, entre las que destaca la eficacia pedagógica como un estilo de enseñanza en el que se encuentra la presentación de las tareas como un elemento de instrucción o función de los docentes para el logro de los aprendizajes en los alumnos.

En la eficacia pedagógica se destaca la *instrucción* como comportamiento esencial adoptado por educadores físicos y entrenadores (Cushion & Jones, 2001; Lacy & Goldston, 1990) en ésta se aprecian aspectos importantes como la selección de técnicas y métodos de enseñanza, planeación de los contenidos, selección del lugar y los materiales, la presentación de las tareas y el feedback.

Históricamente la presentación de las tareas motoras se ha investigado desde dos diferentes orientaciones: la eficacia docente y el aprendizaje motor, es decir la acción del entrenador/docente y la adquisición de habilidades motrices de los atletas/alumnos (Kwak, 2005).

La presentación de las tareas según Rink (1994) se define como un evento educativo donde el maestro comunica a los alumnos “lo que van a hacer y cómo van a hacerlo”. Esto quiere decir que el docente realiza una intervención directa utilizando para ello habilidades comunicativas ya sea de manera verbal, corporal o gráfica con una intencionalidad pedagógica. La presentación de las tareas engloba las intervenciones verbales del profesor, como la explicación y presentación de las tareas, e incluye las intervenciones no verbales [demostración de un gesto técnico] (Piéron, 1996; Kelly & Melograno, 2004; Rink, 2010).

Según Gusthart, Kelly y Rink (1997) la demostración o modelación (Magil, 1993), es más favorable que la verbalización para la adquisición de información durante el aprendizaje de habilidades (Horn, Williams & Scott, 2002; Buchanan & Dean, 2010; Carroll & Bandura, 1982). A nivel conductual, la investigación indica que la observación de un modelo/demostración facilita el aprendizaje motor, ya que permite a un individuo determinar las principales características espaciales y/o temporales de la tarea (Buchanan & Dean, 2010; Carroll & Bandura 1982). Esto sugiere que la demostración del maestro es un elemento fundamental en la presentación de las tareas y que además ayuda a que sea más sencilla para el alumno la reproducción del modelo motor que se le plantea.

El proceso de promover la información a los alumnos, señala Graham (2008), no necesariamente tiene que ser a través de la comunicación verbal. Esto reforzaría el planteamiento anterior sobre la demostración, en educación física las tareas motoras se pueden plantear muy bien utilizando el lenguaje corporal como medio didáctico (Penchansky, Eidelberg & Goldstein, 1980).

La presentación de las tareas transmitida por el educador/entrenador a través de la comunicación verbal y/o demostración hacia el alumno no logra su cometido de enseñanza en sí mismo, como en todo proceso de comunicación efectivo el mensaje que se dé, debe tener ciertas características para que se cumpla la intencionalidad didáctica. En esta comunicación, la claridad, precisión y brevedad de la información determinan la eficacia en la presentación de las tareas (Hall, et al., 2011). Comúnmente en la enseñanza de la Educación Física, la claridad de la información

verbal aportada por el entrenador al presentar una tarea motriz (Rink, 1994), ha sido considerada una variable predictora de la eficacia pedagógica (Gusthart et al., 1997; Gusthart & Sprigings, 1989; Hall, et al., 2011; Landin, 1994, Masser 1993; Rink, 1994; Rink, 2001; Rink & Werner, 1989, Rink & Hall, 2008).

Según Shulman (1987), la precisión en la transmisión de los elementos críticos en la presentación de las tareas requiere el conocimiento del contenido, definido como el “qué” de una disciplina en particular y el conocimiento pedagógico, o la capacidad para estructurar el contenido. Por otra parte, la brevedad en la información se refiere a que sólo se dice lo necesario del contenido de aprendizaje y no se mencionan otras cosas adicionales que puedan distraer la atención de los alumnos, esta característica se relaciona estrechamente con la precisión, es decir que con *poco* se entiende *mucho*. Siedentop y Tannehill (1999) al respecto han dicho que una gran cantidad de profesores de educación física toman mucho tiempo hablando y provocan que los alumnos pasen demasiado tiempo escuchando, esperando y organizando. Los profesores necesitan comunicarse, pero en educación física los alumnos necesitan moverse (Graham, 2008).

La habilidad de presentar las tareas con claridad y que tengan el potencial para facilitar el aprendizaje requiere preparación y práctica por parte del docente, Rink (2010) propone en primer término *atraer la atención de los alumnos*, después contar con *la secuencia del contenido y la organización de los aspectos de la tarea*, posteriormente *mejorar la claridad de comunicación, escoger una forma de comunicarse*, y por último *señalar y organizar las indicaciones clave del aprendizaje*.

Aquí se aprecian elementos de calidad y eficacia en esta habilidad particular de los docentes sobre la presentación de las tareas. Se debe diferenciar que la calidad en la presentación de las tareas es la característica específica del conjunto de acciones que toma el docente en el momento justo de llevar a cabo el hecho educativo y como resultado del bagaje de habilidades y conocimientos pedagógicos del maestro. La eficacia por su parte se aplica al estilo o postura pedagógica del educador físico, ubicando sus formas de trabajo en una categoría superior donde entre otros elementos aparece la calidad de sus acciones.

Tousignant y Siedentop (1983) definieron la explicitud en la presentación de la tarea, estableciendo y considerando en Educación Física tres categorías principales:

- *Una tarea implícita*: una información limitada es aportada en la presentación de la tarea, sólo definiendo qué hacer en dicha tarea;
- *Una tarea genéricamente explícita*: descripción general de la forma o el producto de la respuesta esperada; y
- *Una tarea específicamente explícita*: la definición de la tarea incluyendo criterios precisos que determinen el nivel de éxito.

Siguiendo con esta tónica, los mismos Siedentop y Tannehill (1999), proponen sugerencias para desarrollar la presentación de las tareas eficaces, por ejemplo:

1. Estar seguro de cuál es la información más importante que hay que comunicar y demostrar a los alumnos.
2. Tomar en cuenta la edad, el nivel y la experiencia de los alumnos y utilizar un lenguaje que ellos puedan comprender.
3. Hablar con entusiasmo, claro y con calma.
4. Hacer demostraciones igualando lo más que se pueda las condiciones que serán practicadas.
5. Comprobar la precisión al explicar y demostrar.
6. Involucrar a los alumnos en la explicación y demostración tanto como sea posible.
7. Verificar la comprensión de los alumnos; entre otras.

Otro aspecto de calidad que se incluye en la presentación de las tareas, que se considera pertinente mencionar es lo que Buendía, et al. (2007) dicen "...no podrá hablarse de una enseñanza de calidad si el tratamiento de la diversidad de competencia motriz no se contempla, aunque sea mínimamente, desde la propia presentación y explicación de las tareas" (p. 457). Esto quiere decir que el docente debe contemplar *las diferencias individuales* entre los alumnos y así establecer una estrategia de explicación y demostración que tenga un mayor impacto hacia el grupo durante las sesiones de clase.

Hasta este momento se ha centrado la atención en las habilidades del maestro para la presentación de las tareas, sin embargo la interacción del proceso enseñanza aprendizaje no se da en una sola vía, es decir del docente hacia los alumnos, sino que también los alumnos tienen mucho que ver para que el propósito de la enseñanza se vea cumplido. Mientras que los educadores cumplen con su rol en las escuelas y gimnasios, se plantean algunos cuestionamientos ¿qué es lo que hacen los alumnos?, ¿a qué van a la escuela?, ¿qué rol es el que deben desempeñar?. Por obvio que parezca responder estas preguntas, el trabajo no todo es del maestro, los estudiantes deben hacer lo propio, ellos deben tener la disposición de aprender, los padres los envían a los centros escolares con un propósito fundamental que es el de que sus hijos adquieran una formación integral y ellos deben de ir preparados para aprender (Hall, et al., 2011).

No basta con que el educador esté bien preparado y capacitado para educar con eficacia y calidad, los alumnos deben poner de su parte una actitud apropiada para que las tareas de enseñanza se conviertan en tareas de aprendizaje. Hall, et al. (2011) al respecto dicen, una presentación de la tareas de calidad se completa con el chequeo de la claridad del maestro y una acción que llevan a cabo los estudiantes responsables de la práctica de calidad, los estudiantes también deben ser considerados responsables de practicar con precisión la tarea. Además agregan, que el rendimiento de los alumnos es una manera de que sean responsables de la acción prevista y es considerado como un aspecto importante de la enseñanza eficaz. En esta misma vía de lo que debe hacer el alumno, Hastie y Vlaisavljevic (1999) dicen que convertir una tarea, dirigida por el profesor/entrenador, en una tarea verdaderamente practicada por el alumno/jugador depende directamente del nivel de responsabilidad aplicado en la presentación de la misma.

En esta corresponsabilidad de roles entre el profesor y los alumnos, Quintana (2012) menciona que entre ambas partes debe haber un “contrato lúdico”, refiriéndose a los aspectos de reglamento o de la lógica interna de la misma presentación de la tarea. Parlebas (2001) define el contrato lúdico como el “acuerdo explícito o tácito que vincula a un juego a quienes participan en el mismo, fijando o cambiando su sistema de reglas” (p. 94).

En la educación física la presentación de las tareas juega un papel fundamental como parte de las competencias docentes de los educadores físicos ya que le da sentido a la interacción que éste tiene con los alumnos. La forma de presentar las tareas lleva consigo toda una serie de elementos previos para su puesta en práctica como lo son las consideraciones organizativas, la secuencia de contenidos, la selección del método o el estilo de enseñanza, la selección de materiales apropiados y congruentes con la actividades a plantear, el conocimiento del tipo de alumnos al que se va a dirigir, entre otros. Además, durante su ejecución el docente debe poner en juego sus habilidades comunicativas de claridad, precisión, congruencia, modulación de voz, expresión verbal y corporal, demostración, y en todo momento ser muy observador para ver si tiene la atención de todos sus alumnos; en suma se requiere por parte del educador físico, toda una gama de consideraciones para que la presentación de las tareas cumpla con su propósito fundamental de enseñanza y que sea de manera eficaz.

Definición en el deporte.

Hasta el momento se ha manejado la definición de la presentación de las tareas (PT) en el ámbito educativo y dentro de éste su definición en educación física, sin embargo el principal ámbito en donde se requiere una definición más precisa de la presentación de las tareas es en el deporte. Antes se definirá el deporte para contextualizar y tener una mejor comprensión del tema.

Según Castejón (2001), el deporte es la actividad física donde la persona elabora y manifiesta un conjunto de movimientos o un control voluntario de los movimientos, aprovechando sus características individuales y/o en cooperación con otro/s, de manera que pueda competir consigo mismo, con el medio o contra otro/s tratando de superar sus propios límites, asumiendo que existen unas normas que deben respetarse en todo momento y que también, en determinadas circunstancias, puede valerse de algún tipo de material para practicarlo. (p. 17).

Para desarrollar esta actividad propia del ser humano, y en una concepción más amplia, García (1990) dice que el deporte abarca las distintas manifestaciones en

diversos órdenes de nuestra sociedad, de manera que en los últimos años se habla de la industria deportiva como grupo diferenciado que ofrece actividades de distracción, entretenimiento, espectáculo, educación, pasatiempo y, en general, bienes y servicios relacionados con el ocio y la actividad física, competitiva y recreativa. En este sentido el deporte puede ser igual o más amplio que la educación o que la educación física por ser una actividad que impacta en diversos ámbitos y aspectos de la sociedad y por su variedad de manifestaciones.

Por otra parte, según Deci y Ryan (1985), en su estudio sobre la Teoría de la Autodeterminación (TAD), definen el deporte como algo más que jugar. A pesar de que tienen muchos elementos de juego, con sus satisfacciones intrínsecas, los deportes tienen elementos adicionales que no están presentes en algunas formas de juego. Ellos coinciden con Alderman (1974) que examinó las diferencias de definición que se han hecho entre el jugar, los juegos y los deportes. Jugar es mejor considerada una categoría general de las actividades realizadas exclusivamente por diversión o placer. Los juegos representan una obra de teatro que se estructura: son las actividades lúdicas con las normas relativas a la conducta aceptable. Por último, el deporte, en él se estructura las actividades de juego que han sido institucionalizadas. Tienen un patrón persistente o la forma en que organiza el comportamiento y tiene una amplia aceptación social. Los deportes son fenómenos sociales que tienen una historia y un significado dentro de un grupo cultural.

Por ser el deporte una actividad física de gran reconocimiento, aceptación social y trascendencia cultural, éste es susceptible de aplicarse en los procesos pedagógicos instruccionales, por esta razón se debe definir la presentación de las tareas en este ámbito en particular y con la debida relación que se tenga con la educación y con la educación física.

Las formas instruccionales en el deporte no se dan en la competición misma al desarrollar esta actividad, sino en la fase de preparación previa a un encuentro o justa, nos referimos a los entrenamientos o a las fases iniciales de la enseñanza deportiva en donde el entrenador le dice a los atletas que es lo que deben hacer para adquirir las destrezas y las habilidades necesarias para desarrollar su disciplina

deportiva. El entrenador asigna, explica y/o demuestra tareas específicas y para ello requiere tener conocimiento y preparación sobre los contenidos particulares de la disciplina deportiva que tiene a su cargo. Los contenidos y actividades de entrenamiento deben ser dirigidos hacia los atletas mediante las competencias instruccionales que posee el entrenador (Orellana, 2013) de manera que realicen las tareas con el fin de cumplir el propósito fundamental de su disciplina deportiva.

En la antigua Grecia (776 AC – 394 DC), los atletas requerían de una preparación física adecuada y en esta tarea eran los entrenadores los que daban las instrucciones y recomendaciones para que llegaran a los juegos olímpicos con las mejores expectativas para lograr el triunfo. Se requería que el jugador modificara su conducta a través de una disciplina impuesta por el entrenador que por su experiencia sabía que esto le proporcionaría un mejor desempeño físico. García (1983) comenta sobre...

el notable interés que los helenos ponían en el cuidado, adiestramiento, alimentación, régimen de vida y entrenamiento de los deportistas”, “A los entrenadores los llamaban de diferentes maneras según el tipo de disciplina: pedótribo (ejercicios y juegos), xistarca (carreras) y agonistarca (luchas) y las técnicas se transmitían por tradición oral. (p. 8)

Sin tratar de continuar con la historia del deporte, se considera pertinente mencionar que en todas las épocas a los entrenadores les ha interesado modificar la conducta de los atletas para el logro de los fines deportivos y en la medida de la efectividad con que realizan esta acción es que ellos pueden sentirse satisfechos con su labor. Martin y Hrycaiko (1983) dicen que las técnicas de modificación de la conducta pueden ser utilizadas principalmente en el mejoramiento de las conductas específicas de los principiantes en diversos deportes, además, comentan sobre los beneficios que las técnicas del entrenamiento conductual efectivo otorga a los entrenadores cuando comienzan su actividad profesional.

La modificación de una conducta está ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de muchas corrientes pedagógicas, desde el conductismo de Skinner hasta el cognocitivismo de Piaget. Por lo tanto, la instrucción

deportiva está ligada a procesos educativos pero con la especificidad inherente de las demandas del deporte. Continuando con la evolución hacia el concepto de presentación de las tareas, según Gould y Roberts (1981) dicen que los teóricos del aprendizaje social consideran la imitación o modelación como uno de los principales aspectos por los cuales los individuos son socializados e inmersos en la cultura que existen, esto significa que el deporte como actividad social también ha utilizado la imitación o el modelado como técnica para transmitir los conocimientos y se le considera junto con la demostración como una técnica de enseñanza de gran aceptación.

El modelado se considera como antecedente de la presentación de las tareas en la instrucción deportiva, en la década de los 70's Bandura (2006) lo consideraba como un fenómeno a diferenciar en los procesos de aprendizaje como la imitación, el aprendizaje observacional, identificación y su explicación teórica en el campo de la educación. Él distinguió cuatro subprocesos de este fenómeno: a) atención y b) retención, que comprenden la fase de adquisición de la respuesta de aprendizaje por observación; c) reproducción motora, y d) motivación que conllevan a una fase de reproducción-rendimiento. En el subproceso de atención es elemental lo que el observador debe atender, reconocer y discriminar entre los rasgos distintivos del acto del modelado. El subproceso de retención se refiere a la codificación simbólica o verbal del acto observado que es esencial para que ocurra el aprendizaje. Factores tales como ensayo verbal, etiquetado simbólico, y la organización cognitiva en general se ha encontrado que juegan un papel importante en el subproceso de retención (Bandura, 2006). La reproducción motora es un subproceso importante de la fase de ejecución de modelado porque si el observador no tiene la capacidad motora para reproducir el acto codificado, la reproducción de la respuesta observada no será posible.

En el ámbito de la instrucción deportiva, Williamas y Hodges (2005), plantean un modelo en donde se muestran claramente las etapas clave en este proceso. La primera se refiere a la transmisión de la información, en donde se destacan las demostraciones y las instrucciones verbales del entrenador; la segunda la llaman la estructuración de la práctica, y en ella se aprecia la variabilidad de la práctica y las

intervenciones del contexto; y la tercera denominada proporción de feedback, caracterizada por la retroalimentación que el entrenador hace con referencia al desempeño de los jugadores durante la práctica, con características de precisión, frecuencia y el tiempo adecuado sobre las habilidades motoras que están relacionadas con el propósito de las tareas.

En el deporte, el entrenador como instructor es responsable de enseñar al atleta qué hacer cómo hacerlo (Hodes & Franks, 2002a). Como podemos observar es la definición de presentación de las tareas en la educación física (Rink, 1994). Por eso, también en el entrenamiento deportivo uno de los roles importantes es la instrucción, y al inicio de este proceso se le denomina la información pre-práctica (Hodes & Franks, 2002a), el cual es definido como uno de los procesos instruccionales clave en la enseñanza de las habilidades motoras, en donde los entrenadores proporcionan antes de la práctica, información clara sobre el objetivo de las tareas de aprendizaje (Williams & Hodges, 2005). Se encuentra aquí un constructo paralelo a la presentación de las tareas el cual ha sido utilizado en otras investigaciones exclusivamente en el ámbito del deporte (e.g. Ackerman & Schneider, 1984; Hodges & Franks, 2002 a, b; Lee, 2011; Weeks & Anderson, 2000), pero para los fines de la presente investigación se continuará manejando la presentación de las tareas como sinónimo de pre-práctica.

En este punto se considera apropiado hacer el vínculo con la base teórica propuesta al inicio de este trabajo y ligar este aspecto, propio de la presentación de las tareas, a los preceptos de la Teoría de la autodeterminación (TAD). Al respecto Deci y Ryan (1985) mencionan sobre el significado de la información: los eventos informativos son definidos como los que permiten la elección (es decir, que estén libres de presión innecesaria) y que proporcionan información que es útil para una persona en sus intentos de interactuar efectivamente con el medio ambiente. Los eventos de información no se experimentan como los intentos de controlar la conducta sino como apoyos para la autonomía. Se considera que los entornos informativos proporcionan algún tipo de retroalimentación, o estructuras que permiten derivar la propia retroalimentación, consecuentemente relevante y necesaria para el desarrollo de las competencias y la orientación a la acción. En este último aspecto se

aprecia la esencia de la presentación de las tareas, en donde el entrenador orienta a los atletas hacia la acción, lo que implica el conocimiento adecuado y específico de la disciplina deportiva, como lo son la técnica, táctica y reglamentos, además de las competencias instruccionales del entrenador que contribuyen al logro del propósito deportivo.

Además, según la TAD (Deci & Ryan, 1985) la información que percibe el individuo proviene del contexto social, el cual para su valoración lo dividen en tres dimensiones (Deci & Ryan, 1991): apoyo a la autonomía, estructura y participación. El *apoyo a la autonomía* se define como el grado en que las técnicas de valor de padres y el uso que fomenten para la resolución independiente de problemas, la elección y la participación en las decisiones, frente a los resultados que dictan las exigencias del exterior, y el logro de motivación a través de técnicas de castigo disciplinario, presión, o recompensas de control (Grolnick & Ryan, 1987). La *estructura* se refiere a la cantidad y la claridad de la información que los padres proporcionan a los hijos sobre las expectativas y formas de los resultados efectivos del logro deseado (Skinner & Belmont, 1993). Y la *participación* es el grado en que el padre está interesado en conocer y tomar parte activa en la vida del niño, refleja la dedicación y la atención positiva en el proceso de crianza como facilitador tanto de la identificación y la internalización de los valores sociales (Grolnick & Ryan, 1987).

De los tres indicadores del contexto social solo tomaremos la proporción de estructura, por su similitud con la presentación de las tareas, como ejemplos podemos mencionar cuando los maestros brindan un contexto social para los estudiantes, los padres para sus hijos, los gerentes a sus subordinados, y ellos, los maestros, los padres, o gerentes, están siendo solidarios con la autonomía de las personas destinatarias (los estudiantes, los hijos, o subordinados) cuando son capaces de promover la acción con respecto a las percepciones y necesidades de las personas destinatarias (Deci & Ryan, 1991). En el ejemplo anterior, también debemos incluir la relación contextual de entrenador y atleta en el proceso de la instrucción deportiva. Cabe mencionar que el contexto social se ubica en la mini teoría de la Evaluación Cognitiva, englobada por la TAD, en la cual se contemplan elementos de causalidad y la competencia percibida en los individuos, la influencia

que tienen los premios o recompensas como factores extrínsecos que afectan la motivación, y la naturaleza y tipo de las tareas.

En el contexto social debemos centrarnos en la dimensión de la *estructura* para vincularla a la presentación de las tareas como en el estudio realizado por Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto y Pérez-García (2015), para lo cual debemos definirla. Según Deci y Ryan (1991), la estructura describe el grado en que las contingencias conducta-resultados son comprensibles, las expectativas son claras y la retroalimentación es dada. El grado de estructura proporcionada por un contexto social afecta directamente el sentido de la eficacia y el control percibidos sobre sus resultados. La estructura es considerada también como un estímulo externo que afecta el locus percibido de causalidad, promoviendo así los procesos de internalización que llevan de un locus de percepción externo a un locus de percepción interno y por ende a la conducta autodeterminada.

Para Grolnick y Ryan (1989) la estructura se define como el grado en que los padres proporcionan directrices, expectativas y normas de comportamiento claras y consistentes a sus hijos.

Por su parte Skinner y Belmont (1993) definen estructura como la cantidad y la claridad de la información que los profesores proporcionan a los estudiantes sobre las expectativas y formas de lograr efectivamente los resultados educativos deseados. Su opuesto es el caos en el que los profesores son confusos o contradictorios, no logran comunicar expectativas y direcciones claras, y piden resultados sin articular los medios para alcanzarlos.

En el ámbito deportivo Tessier et al. (2013) mencionan al respecto que la estructura describe el grado en que un contexto social es estructurado, predecible, contingente y consistente. Una característica clave de la estructura es la comunicación de directrices y expectativas claras y comprensibles para que los jugadores se sientan capaces de comenzar a participar en la tarea de aprendizaje.

Los contextos sociales que son de apoyo a la autonomía (Deci & Ryan, 1991), que proporcionan estructura moderada, y que incluye a los demás, son óptimos para fomentar la participación autodeterminada y la promoción del desarrollo, ya que

facilitan la expresión y la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas de la persona objetivo. Estos son los contextos que no sólo promuevan el comportamiento eficaz (competencia), sino que también ayudarán a la persona a desarrollar los recursos internos necesarios para la autorregulación adaptativa. Por otra parte, los contextos sociales controladores, que no son estructurados o que son sobre estructurados, o que no ofrecen la participación de otras personas importantes, corren el riesgo de socavar la libre determinación y perjudicar el desarrollo, al frustrar tanto a la satisfacción de las necesidades básicas como la participación autodeterminada.

De igual manera, para la regulación del comportamiento, según Deci y Ryan (1991) es necesario que haya presencia de estructura en las situaciones que se le presentan al individuo, ya que de no ser así se cree que las personas no logran el resultado deseado y su participación intencionada no se realiza, pudiendo llegar a la desmotivación. Esto quiere decir que la estructuración es un aspecto de gran relevancia en el contexto social en que se desenvuelven las personas, y en términos de realización o involucramiento en las tareas, la ausencia o mala presentación de este elemento (la estructura) puede afectar las necesidades de autonomía, competencia y relación.

La estructura expresa información clara y ordenada a ser considerada por el individuo o directrices a seguir en cualquier ámbito social, y la presentación de las tareas son las indicaciones o información en términos de intencionalidad didáctica o de enseñanza para que el individuo realice una serie de actividades en forma de tarea. La manera o el estilo en que se le presente la información a una persona, alumno o atleta, determinará su implicación en la tarea, según los preceptos anteriores.

Según la TAD (Deci & Ryan, 1985), las tareas por su naturaleza pueden ser interesantes, poco interesantes o neutras, esto quiere decir que en el planteamiento de la tarea, ésta puede resultar atractiva, útil o de interés para la persona o exactamente lo contrario; resulta aburrida, tediosa o simplemente no produce ninguna reacción a menos que se haga por algún deber externo. La tarea en sí

misma provoca la motivación en el individuo ya sea de manera intrínseca o extrínseca, según sea su planteamiento las tareas pueden ser condicionadas por un premio o recompensa o por la ausencia de éstos. El ser humano tiene una tendencia natural a realizar las tareas que se le encomiendan con una tendencia hacia el crecimiento personal y a involucrarse de manera efectiva y eficaz en su entorno (Balaguer, Castillo & Duda, 2008). Las personas cuando se interaccionan con su ambiente necesitan sentirse competentes (deseo de interactuar de forma eficaz con el ambiente), autónomas (deseo de elección y sentimiento de ser es el iniciador/a de las propias acciones) y relacionadas con los demás (deseo de sentirse conectado con los otros y sentirse respetadas por ellos), la satisfacción de estas necesidades es esencial para el desarrollo tanto de la motivación autodeterminada (Deci & Ryan, 1985), como del bienestar psicológico (Ryan & Deci, 2000).

Con todos los elementos anteriormente aportados, podemos decir que la presentación de las tareas en el deporte es la cantidad de estructura o información clara, objetiva y congruente que el entrenador ofrece a los atletas, así como las directrices e indicaciones propias para el cumplimiento eficaz del objetivo deportivo; para ello el entrenador pone en juego sus habilidades instruccionales y de enseñanza bajo un estilo determinado que puede ser orientado hacia el apoyo a la autonomía u orientado hacia el control. Además la presentación de la tarea forma parte del contexto o el entorno en donde se desempeña el atleta, lo que para la TAD constituye un estímulo externo estructurado que puede afectar positiva o negativamente las necesidades psicológicas básicas y a su vez la percepción del bienestar psicológico.

Estudios relacionados con la presentación de las tareas.

Para hacer el cierre teórico sobre la presentación de las tareas, haremos un recuento de los estudios e investigaciones relacionadas con este tema, iniciando en el ámbito de la educación en general, después en el ámbito de la educación física y cerraremos con el ámbito deportivo. Cabe aclarar que tanto la educación física como el deporte por ser comunes en cuanto al desarrollo de actividad física se encuentran

estrechamente relacionas y hay estudios en ambos ámbitos, sin embargo se hará la ubicación pertinente considerando la predominancia cuando sea el caso.

Estudios en educación.

Los estudios sobre la presentación de las tareas se ubican principalmente en los niveles básicos de enseñanza de procesos instruccionales que se dan dentro del aula.

Worthern (1968) realizó un estudio sobre el descubrimiento y presentación expositiva de las tareas en matemáticas en el nivel de primaria, él comparó dos métodos de presentación de la tarea que difieren principalmente en cuanto a las características de secuencia en 5^º y 6^º grado, se presentaron con la instrucción en matemáticas elementales a través de secuencias experimentales introducidas por maestros entrenados en métodos de descubrimiento, exposición y secuenciación. El análisis reveló la igualdad de adhesión docente a los modelos de comportamiento de enseñanza establecidos en cada tratamiento.

Price (1983) en la Universidad Estatal de Blacksburg y el Virginia Polytechnic Institute y State University, Blacksburg, Virginia, realizó un estudio donde examinó el efecto de la presentación de las tareas del conductor académico, reforzamiento, y el rendimiento en la atención de los estudiantes, el desempeño y actitud de los miembros de la banda sinfónica de la universidad. Los resultados indicaron que la atención era una función del tiempo y del tratamiento rendimiento. Todos los tratamientos aplicados resultaron en mejora para el logro musical; las actitudes de los alumnos se relacionaron significativamente con la música, los conductores, y su interacción; las valoraciones del disfrute de ensayo y conductor como un buen maestro se relacionaron significativamente.

Rosenshine y Stevens (1986) en su estudio se refirieron al contenido de "bien estructurado", lo que significa que para que la instrucción explícita es aplicable, y contenido "mal estructurado", es decir, para los que la instrucción explícita no es aplicable. Ellos resumen la investigación en el aula en la presentación de información a los alumnos mediante la descripción de los aspectos de presentaciones claras. Estas cualidades de presentación eficaz eran: a) La claridad de los objetivos y los

puntos principales; b) las presentaciones paso a paso; c) los procedimientos específicos y concretos; y d) la comprobación de la comprensión de los estudiantes.

Shulman (1987) realizó una revisión sobre los fundamentos de la nueva reforma educativa que se dio a finales de los 80's en los Estados Unidos de Norteamérica y analizó las fuentes de conocimiento de la enseñanza, las conceptualizaciones de estas fuentes, los procesos de razonamiento y acción pedagógica, y las implicaciones para la política de la enseñanza y la reforma educativa. En la acción pedagógica enfatizó la presentación de las tareas como un aspecto esencial en la enseñanza y el impacto favorable en el aprendizaje de los estudiantes.

En una revisión de la literatura, Felder y Silverman (1988) hacen una exploración para vincular los estilos de enseñanza de los profesores con los estilos de enseñanza de los alumnos en ingeniería. En este estudio analizaron como uno de los estilos de enseñanza de los profesores que es la presentación visual y verbal de la información, corresponde con el estilo de aprendizaje de entrada visual y auditiva de los estudiantes, entre otros estilos como sería el contenido concreto y abstracto, la organización inductiva y deductiva, la participación activa y pasiva de los estudiantes y la perspectiva secuencial y global de enseñanza. Las autoras concluyen que algunos de los estilos de enseñanza de los profesores concuerdan con los estilos de aprendizaje de los alumnos, pero en lo que si concuerdan es en el estilo de presentación visual y verbal del profesor con las formas de aprendizaje visuales, sensitivas y auditivas. Estos desajustes conducen a un rendimiento pobre estudiante, frustración profesoral, y una pérdida para la sociedad de muchos ingenieros potencialmente excelentes.

Rink (1994) profundizó en el estudio de la literatura sobre la presentación de las tareas en la pedagogía en general. En este trabajo se aborda la presentación de tareas como un evento educativo que forma parte de una preocupación curricular más grande a largo plazo. Se define claramente la presentación de las tareas, así como un resumen sobre las investigaciones de la literatura en el aula, la claridad y presentación de la información del profesor, y la investigación pedagógica sobre la presentación de la tarea de educación física.

Rink, French, Lee, Salomon y Lynn (1994) realizaron un estudio para comparar las estructuras de conocimiento pedagógico sobre la enseñanza efectiva de futuros profesores y formadores de docentes en los programas de preparación profesional de dos instituciones diferentes. Se pidió a dos grupos de futuros profesores en dos puntos diferentes en su programa de preparación en cada una de las dos instituciones para realizar un mapa conceptual sobre la enseñanza eficaz. Los datos cuantitativos y cualitativos revelaron diferencias entre los grupos de futuros profesores y entre los futuros profesores y de los formadores de docentes, entre ellos la forma de presentar las tareas, incluidas las funciones instruccionales de organización y estructuración de la información.

Por su parte, De Grez, Valcke y Roozen (2009), realizaron un estudio que se centró en el diseño y desarrollo de un método de enseñanza para desarrollar habilidades de presentación oral. Basado teóricamente en la perspectiva cognitiva social y el aprendizaje autoregulado. El objetivo del estudio fue investigar si el diseño de un formato de instrucción, basados en multimedia - que consta de una instrucción estandarizada multimedia, actividades prácticas y retroalimentación - mejorará las habilidades de presentación oral. Se investigó el efecto diferencial de los tres modos de retroalimentación en el rendimiento. Los resultados revelaron que las habilidades de presentación oral mejoraron significativamente después de la instrucción. El carácter multimedia del diseño fue favorecido por todos los participantes. En contraste, no se encontró efecto significativo de la retroalimentación.

Otro estudio más reciente relacionado es el de Tomasetto, Matteucci, Carugati, y Selleri (2009) sobre el efecto de la presentación de la tarea en el desempeño de los estudiantes en los cursos de introducción a la estadística, la investigación sobre el aprendizaje académico indica que muchos estudiantes experimentan grandes dificultades con las estadísticas preliminares y cursos de metodología. La hipótesis de qué dificultades de los estudiantes pueden depender, en parte, en el hecho de que las tareas estadísticas son vistas comúnmente como relacionadas con la dificultad del dominio matemático. Se llevaron a cabo dos experimentos de campo en el contexto ecológico de los cursos de introducción a la estadística, la representación de una tarea estadística que aplican a los alumnos de pregrado en Psicología y

Biología. En ambos estudios, se encontró que los estudiantes que informaron de los logros anteriores menos favorables en matemáticas, tuvieron su desempeño frustrado cuando se presentó la tarea en relación con el dominio matemático, mientras que no se observó una disminución de su rendimiento cuando se presentó la tarea en relación con el dominio verbal-lingüístico. También se discutieron las implicaciones de los hallazgos para el diseño y la entrega de las estadísticas de iniciación y cursos de metodología de la investigación.

En un estudio más innovador, Klingner, Tversky y Hanrahan (2011), analizaron el efecto de la presentación auditiva y visual de tareas mediante el grado de dilatación de la pupila como una medida válida y fiable de la carga cognitiva. Para evaluar los efectos de modo de presentación, la dilatación de la pupila se midió en tres tareas que abarcan una amplia gama de actividades cognitivas: la multiplicación mental, la secuencia de dígitos de recuperación, y la vigilancia. Participaron en el estudio 24 estudiantes de pregrado de la Universidad de Stanford. Los estímulos fueron presentados tanto auditiva como visualmente, el control de todas las influencias visuales, conocidos en diámetro de la pupila. Los patrones de dilatación fueron similares tanto para la presentación auditiva como la visual para las tres tareas, pero las magnitudes de respuesta de la pupila fueron mayores para la presentación auditiva. La precisión fue mayor para la presentación visual para el cálculo mental y el recuerdo dígitos. Los resultados pueden ser explicados en términos de códigos duales en la memoria de trabajo y sugieren que la carga cognitiva es menor para visual que para la presentación auditiva.

Estudios en educación física.

La educación física como disciplina pedagógica también es objeto de innumerables investigaciones principalmente en aspectos del aprendizaje motor de niños y jóvenes, así mismo sobre el proceso y las técnicas de enseñanza de los educadores físicos en las funciones instruccionales que se desarrollan en gimnasios, patios y fuera del salón de clases.

Los iniciadores de esta corriente de investigación en el ámbito de la educación física fueron Tousignant y Siedentop (1983) cuando realizaron un estudio para

analizar la estructura de las tareas requeridas en las clases de educación física, basándose en los estudios de Walter Doyle que desarrolló un modelo para estudiar la vida en el aula, que puso de relieve la compleja naturaleza de la enseñanza. Este estudio describió intensamente las clases de educación física en cuatro secundarias durante el primer trimestre del curso académico 1981-1982. Se seleccionaron tres profesores con fama de ser buenos gestores. Las observaciones diarias se llevaron a cabo durante un período de cinco a diez semanas de partida con el comienzo del año. Las unidades observadas eran pista y campo (atletismo), gimnasia, tenis, voleibol, juegos y otros. Al final del estudio, ellos distinguieron tres tipos de presentación de tareas: tarea implícita, tarea genéricamente explícita y tarea específicamente explícita.

Rink et al. (1991) y French, Rink, Rikard y Mays (1991) realizaron 2 estudios muy semejantes el mismo año, en donde investigaron el efecto en el aprendizaje estudiantil de las diferentes formas de estructurar la práctica de las habilidades motoras complejas de los estudiantes. En particular analizaron el papel específico de la progresión, el refinamiento y la motivación en el aprendizaje de los tipos voleo y el saque de voleibol, en estudiantes de noveno grado de preparatoria en cinco grupos experimentales a pruebas pretest y posttest mediante la prueba de voleibol AAHPERD (Alianza Americana para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza, por sus siglas en inglés); los resultados apoyan el efecto positivo de proporcionar a los estudiantes con una progresión y la necesidad de tareas de refinamiento para partes de la progresión.

Graham, Hussey, Taylor y Werner (1993) analizaron cualitativamente las presentaciones de tareas de los profesores en dos ambientes de enseñanza secundaria diferentes. En el primer estudio fue sobre los efectos de una unidad de voleibol en el aprendizaje del estudiante, Graham (1988) concluyó que los profesores eficaces mencionaron y demostraron la tarea de movimiento, comunicaron la estructura organizativa de la clase, dieron ejemplos negativos de lo que se pretendía, señalaron los estudiantes para escucharlos, resumieron las expectativas de la clase, dieron a los estudiantes opciones entre las tareas, estructuraron cierta responsabilidad para el funcionamiento, y en general dieron a los estudiantes una

guía para la toma de decisiones en la clase. El segundo estudio fue realizado con 3 maestros de secundaria en una unidad de bádminton, durante un período de 6 semanas (el uso de ambos enfoques directos e indirectos para el contenido) y se caracterizó la presentación efectiva de la tarea en ocho dimensiones: hacer la instrucción explícita, hacer hincapié en la utilidad de contenido que está siendo presentado, estructuración de nuevos contenidos, señalamiento de la atención de los estudiantes, resumen y repetición de información, verificación de la comprensión, creación de un clima productivo para el aprendizaje, y la presentación de las medidas de rendición de cuentas (Graham, et al., 1993).

Rink (1994) y sus colegas llevaron a cabo varios estudios sobre esta cuestión. En la pedagogía de la educación física, la Escala Cualitativa de Medición del Desempeño Docente (QMTPS, por sus siglas en inglés) fue desarrollada por Rink y Werner (1989), y se ha utilizado en varios estudios para diferenciar las presentaciones de tareas entre los docentes. Los resultados de estos estudios sugieren que los docentes que presentaron efectivamente las tareas de instrucción para los estudiantes, utilizaron ciertos comportamientos de enseñanza y las tareas que contienen variables particulares. Las cuatro categorías de los QMTPS incluyen presentación de la tarea, el tipo de tarea, las respuestas de los alumnos correspondientes a la atención de tareas, y la retroalimentación congruente específica del docente; basado en un sistema de observación cualitativa. Cada categoría delineó las características necesarias de la actividad docente o definiciones específicas de las conductas aceptables.

La relación entre la puntuación QMTPS total y aprendizaje de los estudiantes fue explorado por Gusthart y Kelly (1993). Se informó una relación alta, aunque algunos problemas con el diseño del estudio fueron citados. Un estudio más reciente de Gusthart, et al. (1997) investigó la relación directa entre una puntuación total en lo alto de las QMTPS y el aprendizaje estudiantil. Se pidió a nueve profesores para enseñar una unidad de voleibol para los estudiantes de secundaria. El aprendizaje del estudiante se correlacionó con QMTPS total de las puntuaciones de los profesores de dos habilidades diferentes (voleo y servicio en voleibol).

Pellett y Harrison (1995) realizaron un estudio con el propósito de determinar la influencia de las tareas de refinamiento, uno de los tres tipos en que se divide la presentación de las tareas propuestos por Rink (1985), en mujeres jóvenes estudiantes de séptimo y octavo grado de preparatoria, donde se distingue: el éxito de la práctica diaria y el rendimiento general para una unidad introductoria de voleibol. Para probar las habilidades de las estudiantes se utilizó el Manual de Pruebas de Habilidades de Voleibol de la AAHPERD; se recolectaron los datos mediante clases videograbadas y micrófonos inalámbricos para el instructor. Se realizaron análisis de covarianza (ANCOVA) y análisis de varianza (ANOVA). Ellos llegaron a la conclusión de que las tareas de refinamiento tuvieron un efecto positivamente significativo sobre el éxito de la práctica cotidiana de los alumnos y el rendimiento general.

Gusthart, et al. (1997) realizaron un estudio con el propósito de determinar la relación entre las medidas cualitativas de la Escala de Desempeño Docente (QMTPS, Rink & Werner, 1989) y la eficacia de los docentes en la producción de rendimiento de los estudiantes. Esta escala se centra principalmente en las variables relacionadas con la claridad y la presentación de la tarea docente. Participaron nueve escuelas secundarias generales y se les pidió a los maestros enseñar el pase de antebrazo y saque durante ocho lecciones de voleibol, como parte de su plan de estudios normal. Se realizaron pruebas de pretest y postest consideradas en el Manual de Pruebas de Habilidades de Voleibol de la AAHPERD. Todas las lecciones fueron grabadas en vídeo y se codificaron utilizando la QMTPS como instrumento. La relación entre la puntuación total en la QMTPS y el rendimiento de los estudiantes fue significativa para el pase de antebrazo y para el saque. Los autores concluyeron que la QMTPS fue una medida válida de la eficacia de los docentes cuando se utilizó durante varias lecciones.

Tjeerdsma (1997) realizó un estudio donde comparó las perspectivas de maestros y alumnos sobre las tareas y la retroalimentación, el propósito fue comparar directamente las expectativas de los estudiantes y el profesor sobre la dificultad de la tarea y el rendimiento, la percepción de la dificultad real de la tarea, la percepción de desempeño de los estudiantes y el esfuerzo, y la percepción de la

retroalimentación del maestro. Se realizaron entrevistas tras llevar a cabo una unidad de voleibol de 14 lecciones, con 8 estudiantes de sexto grado y su profesor de educación física. Los resultados revelaron poca congruencia entre las perspectivas de alumnos y profesores sobre la dificultad de la tarea o la percepción del desempeño del estudiante y esfuerzo. Los estudiantes y el profesor estuvieron de acuerdo en su mayoría sobre nivel de rendimiento esperado y la menor medida en la percepción del esfuerzo.

Hastie y Vlaisavljević (1999) utilizaron un modelo ecológico para examinar la relación entre la experiencia en el tema y la realización de sistema de tareas de instrucción de un maestro. Nueve profesores fueron estudiados en la enseñanza de las actividades con las que se autoevaluaron, como tener niveles mayores o menores de experiencia en el tema. Los resultados sugieren que los niveles altos de conocimientos de los profesores en ciertas áreas resultaron como dos cambios específicos en el trabajo académico de la educación física. La primera es una disposición de más tareas, y particularmente las tareas que se extienden más, mientras que el segundo es un enfoque centrado en la rendición de cuentas, más aún en la calidad de la actuación de un nivel de participación o esfuerzo.

Un aspecto importante de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la última década se ha dirigido hacia el desarrollo de una comprensión del comportamiento de los estudiantes y los procesos mentales relacionados con el rendimiento. Hebert, Landin y Solmon (2000) utilizaron un enfoque de procesos de mediación, identificado las variables que predicen el compromiso de avances en el aprendizaje de habilidades, sobre todo la calidad y cantidad de la práctica y la auto-percepción de la eficacia y la competencia. Ellos ampliaron esta investigación correlacional mediante la examinación de cómo uno de los aspectos de la enseñanza, la progresión de las tareas, influyó la calidad de la práctica de los alumnos y el conocimiento relacionado con la tarea. Participaron estudiantes universitarios matriculados en las clases de tenis en las que se enseñaban y practicaban el saque, bajo una de tres condiciones: dos caracterizada por secuencias de tareas de fácil a difícil, y la tercera que implica la práctica de la tarea de criterio. Se recogieron datos sobre las pruebas de práctica de los estudiantes y tres

cogniciones relacionadas con la tarea: la motivación, la autoeficacia y la percepción de éxito. Los resultados indicaron que la práctica de los estudiantes y los pensamientos relacionados con tareas variaban según el nivel inicial de la habilidad y las condiciones en que ellos practicaban. Las condiciones de instrucción basadas en progresiones de fáciles a difíciles dieron lugar a mejores resultados, a pruebas prácticas apropiadas, y a una mayor autoeficacia y motivación de los estudiantes. Estos resultados fueron paralelos con el impacto de la capacidad de los estudiantes en la práctica y la calidad, sumados a la comprensión de cómo las condiciones de instrucción afectan a lo que piensan los estudiantes y a lo que hacen en contextos de clases de educación física.

Un estudio realizado por Kwak (2005) comparó los efectos iniciales de cinco presentaciones de tareas diferentes en la capacidad para ejecutar el tiro de lacrosse (deporte similar al hockey sobre pasto pero con una red al final del bastón) en estudiantes de secundaria. Las variables dependientes fueron la capacidad de golpear una gran área objetivo a 50 metros de distancia con un patrón de tiro por encima de la cabeza, las características del proceso del patrón de tiro, y la capacidad de recordar la información crítica acerca de la habilidad. Los grupos de tratamiento incluyeron explicación verbal con demostración parcial, sólo demostración completa, sobrecarga de explicación verbal con demostración parcial, explicación verbal con demostraciones completas e indicaciones resumen, y presentación de la tarea con ensayo verbal / visual. La demostración parcial en este estudio se consideró como demostración de cada sección del fundamento deportivo, pero no una demostración de toda la habilidad. Las presentaciones de tareas diferentes fueron grabadas en vídeo y se les mostraron a los estudiantes de manera individual. Kwak (2005) concluyó que los estudiantes en la condición experimental de la explicación verbal con demostraciones completas, indicaciones resumen y presentación de la tarea verbal / visual fueron más eficaces en sus tiros, tenían mejores características en los procesos de tiro, y recordaron la información más importante acerca de cómo hacer el tiro.

Otro estudio pero de tesis doctoral es el que realizó Garrigos (2005), en el cual investigó dos habilidades docentes, la presentación de las tareas y el feedback en

profesores de educación física para verificar el nivel de eficacia en función del dominio del contenido en la enseñanza del balonmano, mediante estudio de casos, seleccionando a 6 especialistas en este deporte con distintos niveles de experiencia profesional. Se utilizó el sistema de análisis multidimensional para valorar la finalidad, el contenido, el valor y la forma de las intervenciones de la instrucción, relacionado con los aspectos cualitativos de la función de instrucción en términos de capacidad de presentación del contenido. Los resultados demostraron que los docentes con experiencia poseen mejores recursos para dar la presentación de las tareas de una manera eficaz basada en el dominio del contenido.

Con un enfoque teórico de revisión de la literatura Rink y Hall (2008) realizaron una aportación a este campo con el propósito analizar el programa de educación física de primaria orientado hacia el desarrollo de un estilo de vida físicamente activo. En este estudio se discute la contribución relativa del desarrollo de las habilidades motoras, la aptitud, el contenido relacionado con fomentar la participación y los objetivos afectivos del programa para el desarrollo de un estilo de vida físicamente activo, con la premisa de que la enseñanza debe ser efectiva para lograr el propósito del programa. Además, exploran la investigación base sobre la identificación de la enseñanza efectiva en un entorno de educación física en la escuela primaria, en términos de tiempo y gestión del aprendizaje, funciones académicas y habilidades de comunicación y de desarrollo del contenido por parte del profesor; identificando las similitudes y diferencias entre la enseñanza en un gimnasio y en un salón de clases. Se considera este estudio, ya que abordan la presentación de las tareas como un aspecto crítico en la enseñanza de las habilidades motoras de los alumnos y como una habilidad de comunicación efectiva del profesor de educación física.

Hall, et al. (2011) realizaron un estudio con el propósito de describir la capacidad de los futuros profesores para demostrar las habilidades de presentación de tareas a raíz de un curso de introducción a los fundamentos de la enseñanza eficaz. La presentación de las tareas de 15 profesores en formación a través de seis clases de educación física de primaria, fueron analizadas mediante las Medidas Cualitativas de la Escala de Desempeño Docente (QMTPS por sus siglas en inglés; Werner & Rink, 1989). Una puntuación total de más de 55 en el QMTPS es un

indicador de las presentaciones de tareas efectivas (Gusthart & Kelley, 1993). En sus resultados encontraron que los futuros profesores con problemas académicos en general exhiben habilidades menos eficaces para la presentación de las tareas. Además demostraron presentaciones de tareas menos eficaces en la enseñanza de la danza.

Otro estudio sobre el desempeño de los docentes de educación física es el que realizó Lee (2011), con un doble propósito, por un lado (a) examinar los efectos de un taller sobre el conocimiento del contenido en la mejora del conocimiento del contenido pedagógico de los docentes, y (b) examinar los efectos de los cambios en el conocimiento del contenido pedagógico de los profesores en el aprendizaje del estudiante en una unidad de fútbol de la escuela secundaria. Se utilizó un diseño descriptivo para investigar los comportamientos de enseñanza de los docentes utilizando un marco teórico de análisis del comportamiento. Se examinaron dos profesores de educación física de escuela secundaria utilizando la observación directa en la comparación y los grupos experimentales para unidades de aprendizaje del fútbol. Se midieron las siguientes variables: la madurez e idoneidad de tareas, las representaciones verbales (e.g., instrucciones, descripciones, analogías y metáforas, señales, y el feedback congruente) y visuales (e.g., demostraciones, los gestos, las tarjetas de tareas, imágenes y diagramas, clips de vídeo, y la asistencia física), las adaptaciones de tareas para los profesores, junto con tres variables de los estudiantes (correctas, incorrectas y fuera de la ejecución de tareas). Los resultados mostraron diferencias entre el grupo de comparación y el grupo experimental en todas las variables. Estas diferencias demostraron que los profesores mostraban más madurez de su conocimiento conceptual pedagógico después del taller de que antes del taller. Conceptualmente, los resultados de este estudio proporcionaron una validación de las variables de la madurez e idoneidad de tareas.

Más recientemente se encuentra a Quintana (2012) con un estudio sobre la presentación de las tareas motrices en la escuela y el establecimiento del contrato lúdico, en donde realizó un estudio etnográfico de observación participante en una escuela primaria pública de Valencia, para captar en el contexto específico, si en el discurso del docente están presentes o ausentes las cuatro variables de la lógica

interna: el espacio, el tiempo, los objetos y las relaciones; y cómo influye esto en el proyecto educativo de la asignatura. Se realizaron un total de 98 fichas de análisis de las tareas motrices observadas con un total de 148 alumnos; los datos obtenidos se convirtieron a una base estadística donde se identificaron las frecuencias de cada variable para realizar una comparación de medias a partir del tiempo total de las tareas y contrastar con la lógica interna, interpretando valores de las medias, sumas totales y porcentajes. Los tipos de contratos lúdicos fueron: el espacio de las tareas motrices, los objetos de las tareas motrices, los tiempos de las tareas motrices y las relaciones de las tareas motrices. Los resultados demostraron que en esta escuela el docente tiende a encomendar las actividades con toda la reglamentación, por lo que tiende a evitar los efectos inesperados provocados por los alumnos y a que estos acepten la obligación legitimada y el compromiso colectivo.

Estudios en el deporte.

El ámbito deportivo constituye otro gran campo para el desarrollo de estudios e investigaciones orientados hacia entender y explicar los fenómenos sociales que aquí se suscitan, así como los procesos instruccionales y de alto rendimiento que se desarrollan en estadios, gimnasios y diversos escenarios al aire libre.

Como ya se ha mencionado en al inicio de este capítulo, la presentación de las tareas también le conoce como la proporción información pre-práctica, en estudios relacionados principalmente con el deporte de competición.

Hodges y Franks (2002a) realizaron un estudio de revisión de la literatura empírica relacionada con la efectividad de las instrucciones y la demostración de movimientos, ellos examinaron las teorías y los enfoques que trataran de explicar los procesos de adquisición de habilidades así como determinar las implicaciones en estas teorías sobre la provisión instruccional. Esto lo hicieron siguiendo una evaluación de la literatura sobre el aprendizaje motor en la cual la información pre-práctica fue considerada para explicar la adquisición de las habilidades del fútbol soccer. Las estrategias de aprendizaje explícito fueron contrastadas con los métodos de aprendizaje por descubrimiento y las explicaciones actuales sobre los efectos instruccionales se discutieron en los términos de tales mecanismos como el enfoque

de atención relación-efecto y la variabilidad de movimientos. También se revisaron los datos de su propio laboratorio la información pre-práctica fue manipulada durante el aprendizaje de una nueva tarea de coordinación bimanual. Los propósitos de este estudio se hicieron para tratar de explicar como la información pre-práctica trabajó para hacer efecto sobre los procesos de adquisición de habilidades, incluyendo la selección y exclusión de una respuesta y el proceso asociado al feedback.

En esta misma tónica de revisión, Williams y Hodges (2005) realizaron otro estudio con el propósito principal de resumir la investigación contemporánea sobre el aprendizaje motor, particularmente en lo que se refiere a la adquisición de habilidades de fútbol, destacando varios mitos potenciales sobre la práctica y la enseñanza que han permeado la doctrina del entrenamiento en el fútbol. Resaltaron el papel importante que desempeña la adquisición de conocimientos en la práctica, además de encontrar que los atributos más importantes que se deben tener en el camino hacia la excelencia son: la motivación para tener éxito y el compromiso con la práctica. Cabe destacar, que en el modelo de instrucción que utilizaron, la presentación de las tareas la ubicaban como la *transferencia de información*, que es el momento en donde se da la información verbal y las demostraciones del entrenador hacia los jugadores.

Otro estudio es el realizado por Mesquita, et al. (2008), sobre la presentación de las tareas en función de la formación académica de los entrenadores de fútbol, el objetivo fue caracterizar la intervención pedagógica de los entrenadores de fútbol durante la presentación de las tareas, en función de su formación académica. Se valoraron la naturaleza de las tareas instruccionales, el nivel de explicitud de la información en contraste con la formación académica de los entrenadores en educación física y deportes, diferenciando entre licenciados y no licenciados. Los resultados obtenidos mostraron un empleo predominante de tareas de información, frente a un escaso uso de tareas de perfeccionamiento, extensión y aplicación, lo cual sugiere un bajo desarrollo didáctico de los contenidos. En el nivel de explicitud de la información transmitida, los entrenadores priorizaron la información de carácter general, centrándose en el objetivo general y en la situación de realización de las tareas, haciendo una escasa referencia a la información sobre criterios de realización

y de resultado. Los entrenadores licenciados en Educación Física y deporte se distinguieron significativamente de los no licenciados al emplear más tareas de perfeccionamiento e indicar más a los jugadores los criterios de realización de las tareas. En este mismo año pero con otros colaboradores (Mesquita, Sobrinho, Rosado, Pereira & Milistetd, 2008), realizaron otro estudio con el propósito de examinar los comportamientos de entrenadores de voleibol de jóvenes aficionados en el entorno de la práctica, a través del Instrumento de la Universidad del Estado de Arizona (ASUOI; por sus siglas en inglés), con la intención de comparar los perfiles de instrucción entre los entrenadores de jóvenes aficionados y la investigación anterior que se hizo usando ASUOI, particularmente con entrenadores profesionales de alto nivel. Los participantes de este estudio fueron once entrenadores portugueses de voleibol que entrenan equipos varoniles de jóvenes aficionados (14 a 18 años de edad). Los resultados mostraron un predominio de comportamientos instruccionales como la pre-instrucción, la instrucción simultánea y post-instrucción. Es decir, que los entrenadores observados mostraron un menor uso de conductas de instrucción y de ánimo hacia los atletas, en comparación con la de los entrenadores profesionales de alto nivel que se han verificado en estudios anteriores. Además, los hallazgos sobre el uso de los nombres de pila, el cuestionamiento y el modelado, estrategias importantes para promover el aprendizaje activo y las relaciones afectivas significativas, mostraron un uso reducido. Los resultados pusieron de relieve la naturaleza contextual y específica del proceso de entrenamiento, que hizo hincapié en la necesidad de un análisis más profundo acerca de las conductas de entrenamiento en relación con el contenido sustantivo demostrado por el entrenador relacionado con el tipo de práctica.

Continuando con algunos de los autores anteriores, Pereira, Mesquita y Graça (2009) llevaron a cabo un estudio similar al anterior, con el propósito de examinar los sistemas de responsabilidades que operan en las sesiones de entrenamiento de voleibol juvenil y comprender cómo estos sistemas varían en función de las tareas de instrucción y la naturaleza de la información proporcionada por los entrenadores. Además, se inspeccionó el efecto interactivo del grupo de edad de los jugadores en los sistemas de responsabilidades y las tareas de instrucción. Se observaron 28

entrenadores de voleibol juvenil (para menores de 14 años y menores de 18 años), una sesión de entrenamiento cada uno. Se utilizaron estrategias de observación sistemática para describir y analizar la presentación de tareas y la estructura de las tareas durante la práctica. Los resultados reportan que los sistemas de responsabilidad implementados por los entrenadores eran principalmente implícitos y regidos por oportunidad, en lugar de criterios explícitos de desempeño impartidos en la presentación de tareas. Las observaciones sobre la calidad de rendimiento sólo se produjeron durante la práctica en curso. En la mayoría de las veces, los entrenadores no mostraron ninguna reacción cuando los atletas incumplieron las funciones, que en su defecto utilizaron para transmitir mensajes de lo que se espera, lo que se demanda y el monitoreo consecuentes. Los resultados indicaron la presencia de un débil y ambiguo sistema de responsabilidades, corroborado por correlaciones positivas de la ampliación de tareas con la categoría sin la presentación de las tareas de exigencia, así como con ninguna reacción a las tareas incumplidas. No hubo diferencias notorias en los comportamientos de responsabilidades entre los grupos de edad de los jugadores.

Tristán, López-Walle, Tomas, Cantú-Berrueto, y Cruz Palacios (2012), realizaron un estudio preliminar en la construcción de la Escala de la Eficacia del Entrenador en la Enseñanza (EEEE), con el objetivo de analizar de forma preliminar las propiedades psicométricas de la nueva Escala de la Eficacia del Entrenador. Los participantes fueron 135 atletas que practican deportes de conjunto en la Universidad Autónoma de Nuevo León. La escala permitió describir las características de claridad y presentación de la tarea, así como la congruencia del feedback otorgado por el entrenador. Los 13 ítems estaban basados en el sistema de observación de la escala de la eficacia del profesor en la enseñanza. (QMTPS; Rink & Werner, 1989) y validado con la eficacia del aprendizaje de los alumnos (Gusthart, et al., 1997). Ellos concluyeron que la EEEE es válida en los deportes de conjunto para describir las características de claridad y presentación de la tarea, así como la congruencia del feedback otorgado por el profesor.

En otro estudio posterior Tristán, et al. (2015), continuaron en el mismo sentido, con el objetivo principal de cubrir un vacío en materia de medición de la psicología

del deporte y desarrollar y validar un instrumento cuantitativo para medir la efectividad de la presentación de la tarea de los entrenadores de atletas, denominado Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE). Participaron en el Estudio 1 830 atletas universitarios de entre 18 y 27 años, en el Estudio 2 incluidos 677 atletas universitarios de edades comprendidas entre 17 y 29 años, que completaron la EPTE y otros cuestionarios que miden el estilo interpersonal del entrenador (apoyo autonomía y el estilo de control) y la satisfacción / frustración de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados del análisis de la fiabilidad y las diferentes fuentes de validez previstos, demostraron la adecuación del instrumento en términos de propiedades psicométricas. Concluyeron que la EPTE es una escala válida y fiable que puede ser utilizada para medir la eficacia de la presentación de la tarea de entrenadores, de acuerdo con la percepción de los atletas.

Además de los autores anteriores, en un sentido similar de probar la EEEE, Garza-Adame, Cruz-Palacios y Tristán (2014), hicieron un estudio para probar la fiabilidad del EEEE con atletas universitarios, aportando con un análisis más profundo de las dimensiones de la presentación de las tareas de entrenadores, identificando y validando tres factores principales que son la claridad, la demostración y la precisión, con una muestra compuesta por un total de 468 deportistas (302 hombres y 166 mujeres) con edades comprendidas entre los 17 y los 28 años ($M = 4.33$; $DT = .60$) que participaban en diversos equipos deportivos en diferentes facultades de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Ellos concluyeron que la claridad y la precisión destacan como elementos que se utilizan en los entrenamientos de los equipos representativos, así como el aporte para futuras líneas de investigación, con el fin de profundizar en el tema de la presentación de las tareas y sus implicaciones en el ámbito de la enseñanza deportiva.

Teoría de la Autodeterminación

La teoría de la de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985) es una macro-teoría de la motivación que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad en los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las

conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas efectúan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección. Supone que todos los individuos tienen tendencias constructivas para desarrollarse, algunas veces con sentido más elaborado y la unificación del yo o de sí mismo (Deci & Ryan, 2002).

La TAD hace un planteamiento de la motivación humana y la personalidad que utiliza métodos empíricos tradicionales mientras que emplea una metateoría orgánica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan, Kuhl, & Deci, 1997). Por lo tanto, su ámbito es la investigación de las tendencias inherentes del crecimiento de las personas y de las necesidades psicológicas innatas que son la base de su automotivación y de la integración de la personalidad, así como de las condiciones en que se anidan estos procesos positivos.

Por otra parte, Deci y Ryan (1985) dan evidencia sobre la TAD, misma que postula que las personas tienden a buscar el crecimiento psicológico y el desarrollo de manera innata esforzándose en superar desafíos a la vez que recolectan experiencias de acuerdo a sus intereses, pero esta tendencia humana no se realiza de manera automática, si no que requiere de los estímulos que el entorno ofrece ya que el contexto social puede actuar en ellos como un impulsor o una limitante en el compromiso o el crecimiento psicológico.

La TAD se compone de seis miniteorías que se complementan entre sí para dar explicación al fenómeno de la motivación humana, de las cuales se hablará sin profundizar ya que no se pretende explicar la motivación de los atletas, sin embargo es importante mencionarlas en sus aspectos más generales. Entre ellas están la Teoría de la Evaluación Cognitiva, Teoría de la Integración Organísmica, Teoría de las Orientaciones de Causalidad, la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB), la Teoría del Contenido de Metas (TCM) y la Teoría de la Motivación de las Relaciones (TMR). Se abordarán de manera profunda solo dos de estas teorías ya que es donde se encuentran involucradas las variables de estudio de la presente investigación.

La miniteoría de la Evaluación Cognitiva (TEC) fue presentada por Deci y Ryan (1985) para especificar los factores en los contextos sociales que producen variabilidad en la motivación intrínseca. En ella se argumenta que los eventos interpersonales y estructuras (e.g., las recompensas, las comunicaciones, retroalimentación) que conducen hacia los sentimientos de competencia durante la acción, pueden mejorar la motivación intrínseca para esa acción, ya que permiten la satisfacción de la necesidad psicológica básica de competencia. En consecuencia, por ejemplo, los retos óptimos, al promover la retroalimentación, y la libertad de las evaluaciones degradantes, son predictoras para facilitar la motivación intrínseca (Moreno, Cervelló, Montero, Vera & García, 2012).

La TEC especifica además que los sentimientos de competencia no mejorarán la motivación intrínseca, a menos que estén acompañados por un sentido de autonomía o, en términos de atribución, por un locus interno de percepción de la causalidad (IPLOC por sus siglas en inglés; de-Charms, 2013). Por lo tanto, las personas no sólo deben experimentar la percepción de competencia (o autoeficacia), sino también deben experimentar sus comportamientos autodeterminados, para que la motivación intrínseca se mantenga o mejore. Dicho de otra manera, por un alto nivel de motivación intrínseca las personas deben experimentar la satisfacción de las necesidades tanto de competencia como de autonomía. Los principios de la TEC, con su centro de atención en las necesidades de competencia y autonomía, se formularon para integrar un conjunto de resultados de los estudios iniciales de los efectos de las recompensas, la retroalimentación, y otros eventos externos en la motivación intrínseca.

Para resumir, el aspecto de la TEC en la TAD sugiere que los ambientes de aula y el hogar pueden facilitar o impedir la motivación intrínseca, el apoyo contra frustrar las necesidades de autonomía y competencia. Sin embargo, es importante recordar que la motivación intrínseca se producirá sólo para las actividades que tienen un interés intrínseco para aquellos individuos que tienen el atractivo de la novedad, el desafío, o el valor estético para ese individuo en particular. Para las actividades que no cuenten con dicho recurso, los principios de la TEC no se aplican. Para entender la motivación de las actividades que no son experimentadas como

intrínsecamente interesantes, tenemos que mirar más profundamente en la naturaleza y la dinámica de la motivación extrínseca. Esta última da pie a la siguiente subteoría.

La Teoría de la Integración Organísmica (TIO) presenta al detalle las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la internalización y la integración de la regulación de estas conductas (Deci & Ryan, 1985). Aquí se exponen los diferentes tipos de motivación que van desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, pasando por los niveles de la motivación externa organizados en diferentes grados de autonomía o autodeterminación, lo que se considera como un continuo para llegar al comportamiento autoregulado en el individuo.

La desmotivación es una categoría que representa la forma menos autónoma de motivación extrínseca, una categoría que denominamos regulación externa. Tales comportamientos se realizan para satisfacer una demanda externa u obtener una recompensa de contingencia impuesta desde el exterior. Las personas suelen experimentar un comportamiento regulado externamente como controlado o alienado, y sus acciones tienen un locus externo percibido de la causalidad (de Charms, 2013). La regulación externa es el único tipo de motivación reconocido por los teóricos operantes (e.g., Skinner, 1953), y es este tipo de motivación extrínseca que normalmente se contrastó con la motivación intrínseca en los estudios preliminares de laboratorio y discusiones.

Teoría de las Orientaciones de Causalidad (TOC) fue desarrollada como un informe descriptivo sobre la interacción de los recursos personales internos del individuo como la motivación, el comportamiento y las experiencias en situaciones particulares del contexto social, es decir, las diferencias individuales relativamente estables entre las orientaciones motivacionales y el mundo social. El enfoque de las orientaciones de causalidad tiene por objeto los aspectos sobre el índice de la personalidad que son generalmente integrales para la regulación de la conducta y la experiencia.

En la TOC se especifican tres orientaciones que difieren en el grado en que parecen representar autodeterminación, es decir, orientaciones de autonomía, control y causalidad impersonal. La orientación de autonomía involucra la regulación conductual sobre la base de los intereses personales y los valores de auto aprobación, que sirve para indexar las tendencias generales de una persona hacia la motivación intrínseca y la motivación extrínseca bien integrada. La orientación controlada involucra orientaciones hacia los controles y directrices con respecto de cómo uno debe comportarse, y está relacionada con la regulación externa y la introyectada (de la TIO). La orientación impersonal implica centrarse en los indicadores de ineficacia e inacción intencionada; que se refiere a la desmotivación y la falta de acción voluntaria (Deci & Ryan, 2002).

La Teoría de la Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB) otra de las miniteorías de la TAD señala que existen factores que pueden frustrar el proceso fundamental de la naturaleza humana (la motivación). La TAD postula que hay factores claros y contextos sociales específicos que pueden apoyar esta tendencia innata. Por lo tanto, el concepto de necesidades básicas proporciona un enlace crítico en la dialéctica organísmica y es la base para hacer predicciones (Deci & Ryan, 2002).

Los ambientes que apoyan contra los que frustran el funcionamiento saludable han sido numerosos en la literatura del desarrollo social y de la personalidad. Estas descripciones en el contexto de la TAD son organizadas en torno al concepto de necesidades básicas o fundamentales. Estas necesidades básicas se exponen como esenciales para integrar una variedad de fenómenos empíricamente revelados (Deci & Ryan, 2002).

En el corazón de la teoría de la autodeterminación está el postulado de que los seres humanos tienen tres necesidades inherentes: competencia, relación y autonomía. Estas necesidades se definen como universales. En otras palabras constituyen los nutrientes que son necesarios para la proactividad, el desarrollo óptimo y la salud psicológica de todas las personas. Por lo tanto, estas necesidades no se aprenden sino que son aspectos inherentes a la naturaleza humana y por lo

tanto funcionan a través del género, de la cultura y a través del tiempo, promoviendo el funcionamiento óptimo y evitar disminuirlo.

La Teoría del Contenido de Metas (TCM), surge de las diferencias entre los objetivos intrínsecos y extrínsecos, y su impacto en la motivación y el bienestar. Los objetivos son vistos de manera que diferencialmente ofrezcan satisfacciones de primera necesidad, y de este modo sean asociados diferencialmente con el bienestar. Los objetivos extrínsecos tales como el éxito financiero, la apariencia, y la popularidad / fama se han contrastado específicamente con las metas intrínsecas, como comunidad, relaciones estrechas, y el crecimiento personal, siendo en el primero más probable de asociarse menormente con el bienestar y mayormente con el malestar psicológico (recuperado en [http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/.](http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/))

La Teoría de Motivación de Relaciones (TMR). La afinidad, que tiene que ver con el desarrollo y mantenimiento de relaciones personales cercanas, tales como mejores amigos y parejas románticas, así como pertenecientes a grupos, es una de las tres necesidades psicológicas básicas, la TMR es la sexta de mini -teoría, se ocupa de estas y otras relaciones, y postula que una cierta cantidad de estas interacciones no sólo es deseable para la mayoría de las personas, sino que en realidad es esencial para su ajuste y bienestar, porque las relaciones proporcionan la satisfacción de la necesidad de la relación. Sin embargo, la investigación muestra que no sólo es necesario estar satisfecho en las relaciones de alta calidad de la relación, sino que necesitan que sean también satisfechas las necesidades de autonomía en primer lugar y en menor medida la necesidad de la competencia. De hecho, las relaciones personales de más alta calidad son aquellas en las que cada persona apoya la autonomía, la competencia y las necesidades de la relación de la otra (recuperado en [http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/.](http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/)).

Teoría de la Evaluación Cognitiva.

Contexto social.

Según Deci y Ryan (2002), la TEC fue elaborada a inicios de los años 80's en dos importantes vías. En primer lugar, se sugirió que, si bien los acontecimientos tales como las recompensas, los plazos, o feedback positivo tienden a tener un significado funcional particular, el clima interpersonal en las cuales se administran, puede influir significativamente en él. Por ejemplo, mientras que el feedback positivo se experimenta normalmente como informativo, si se administra en un clima presionado, haciendo hincapié por ejemplo, que las personas "deben hacerlo bien", el feedback positivo tiende a ser experimentado como de control. De igual manera otros investigadores, mostraron que a pesar de que las recompensas tangibles tienden a ser experimentadas como de control, si se administran en un contexto no-evaluativo que apoya la autonomía, tiende a no ser socavando. También se argumenta, que la fijación de límites tiene un efecto significativamente diferente, en función de si el contexto interpersonal es informativo o controlador y que la competencia también puede ser experimentada como informativa o controlada, dependiendo del clima interpersonal. Esto quiere decir que tanto el contexto informativo como el de control provienen del exterior del individuo, o sea de la sociedad que lo rodea, y ya sea que le exija o le permita desarrollar su autonomía o competencia tiene una influencia importante en él.

La segunda extensión importante de la TEC se refiere a los eventos de inicialización interna. Específicamente en esta vía se sugiere que las personas pueden inicializar y regular sus acciones en diferentes formas que son relativamente independientes de los contextos sociales. Esta segunda vía, no ahondaremos en ella ya que en esta no se consideran los contextos sociales.

En el contexto social, la TAD contempla tres dimensiones para su estudio, se refiere al apoyo a la autonomía, la estructura y la participación o involucramiento (Deci & Ryan, 1991). En los contextos informativos que pueden ser proporcionados por las figuras de autoridad o liderazgo como lo son los padres, jefes, maestros y entrenadores; nos referiremos particularmente a la dimensión de estructura como el

vínculo de la variable presentación de las tareas con la TAD que es el marco referencial de esta investigación.

Para Grolnick y Ryan (1989) la estructura se define como el grado en que los padres proporcionan directrices claras y coherentes, expectativas y normas para la conducta del niño, sin relación con el estilo con el que se promueven.

La estructura proporcionada de los padres, por otro lado, no necesariamente predice la autorregulación, ya que un alto grado de estructura podría ser de apoyo o debilitamiento de la autonomía. Sin embargo, la estructura debe desempeñar un papel importante en la percepción de control de los niños. En entornos domésticos de baja provisión de directrices para la acción y constante seguimiento a contingencias, harían más difícil para los niños diferenciar quién o qué controlan los resultados (Grolnick & Ryan, 1989).

Por lo tanto, esperamos que la estructura parental, pueda ser un predictivo en la comprensión del control en los niños, la pobre estructura que brindan algunos padres y los niños que tienen dificultades para determinar quién o qué controla los resultados en la escuela. Se predijo que la estructura también se asocia con índices de rendimiento, ya que los niños que tienen un sentido claro de las relaciones acción-resultado deben ser capaces de dirigir mejor sus esfuerzos en actividades relacionadas con el logro.

La facilitación de la autorregulación y la competencia de los niños requieren más que el apoyo a la autonomía y la prestación de estructura de los padres. También se ha planteado la hipótesis de que estos resultados podrían estar relacionados con la participación de los padres, conceptualizada como el grado en que el padre está interesado en el conocimiento, y toma parte activa en la vida del niño. La participación o involucramiento refleja la dedicación de los padres y la atención positiva al proceso de crianza de los hijos, lo cual es un facilitador tanto de la identificación como de la internalización de los valores sociales (Grolnick & Ryan, 1987; Ryan, Stiller & Lynch, 1994).

Por otra parte, la autonomía no-direccionada ha sido evaluada por el grado en el cual el padre, incluido el niño, en las decisiones y la resolución de problemas

versus lo impuesto por la propia agenda o las pocas opciones permitidas del niño. En este ejemplo se utilizaron dos escalas de los componentes para la dimensión de la estructura, en gran parte derivados de dos áreas para las entrevistas: a) la descripción de las reglas y expectativas que los padres hayan fijado para los comportamientos específicos, y b) la descripción de los padres sobre los conflictos típicos con el niño dentro de una zona determinada y la forma en que normalmente se resuelven. La información es representada por la disposición clara de reglas de los padres, las expectativas y pautas de comportamiento, y la estipulación de las consecuencias por no cumplir con las expectativas. La consistencia fue calificada por el grado en que las normas y las expectativas se aplican o se promueven consistentemente.

Al correlacionar los resultados de la variable de control desconocido, mostró que las calificaciones maternas, paternas y combinadas de la provisión de estructura, estaban relacionadas significativamente con cada una de estas variables. En cada caso, los niveles más altos de la estructura se asociaron con un menor control desconocido en el informe de los hijos (Grolnick & Ryan, 1987).

La dimensión de prestación de estructura de los padres fue más altamente correlacionada con el entendimiento de control de los niños en el dominio académico. Parece que los ambientes del hogar donde las expectativas y normas son clara y consistentemente aplicadas, facilitan la diferenciación de los procesos de control de los niños dentro de la escuela y se sugiere también en lo general. Por lo tanto, la estructura en el entorno del hogar puede evitar un sentimiento de "impotencia" (Seligman, 1975) en el que el camino para lograr resultados es claro o experimentado como fuera del control de uno. La provisión de estructura no fue, sin embargo, directamente relacionada con los otros índices autoregulación o la competencia del niño. La ausencia de estos hallazgos para la dimensión de la estructura puede parecer anómala con respecto a la literatura del pasado (e.g., Baumrind, 1971). Sin embargo, la ausencia de una relación lineal no sugiere necesariamente que la estructura de los padres no sea importante (Maccoby & Martin, 1983). Puesto de inspección *hoc* de los datos reveló, de hecho, una

tendencia no significativa hacia una relación curvilínea en algunas variables de resultado de forma que los niveles moderados de estructura se mostró como óptima.

En el enfoque del comportamiento del profesor el cual influye el compromiso de los estudiantes, según Skinner y Belmont (1993), la participación de los niños en las actividades de aprendizaje se ve influenciada tanto por las percepciones que tienen de sus profesores, como por los verdaderos comportamientos directos de los maestros. El compromiso de comportamiento infantil (Informe del alumno) es principalmente una función de la percepción de los alumnos de la estructura docente. En otras palabras, los niños que experimentan a sus maestros como proveedores de expectativas claras, respuestas contingentes y ayuda estratégica, son más propensos a ser más esforzados y persistentes. El compromiso emocional (informe del alumno) está en relación con la participación de maestros: cuando los niños experimentan profesores muy cálidos y afectuosos, los niños se sienten más felices y más entusiasta en clase. Las percepciones de maestros tanto de compromiso emocional y conductual son influenciados de forma única por la participación de los maestros y el apoyo a la autonomía (informe del maestro).

Las investigaciones sugieren que las contingencias y las expectativas (estructura) tienen sus efectos en el compromiso de los estudiantes, influido por la percepción de control de los niños. Además, los patrones claros de los efectos únicos de participación sobre la emoción de los estudiantes puede ser explicada por las teorías del apego (Ainsworth, 1989).

Por su parte Ames (1992), define cuales son las estructuras que se dan en el ambiente escolar y que pueden afectar una serie de variables motivacionales, estas se refieren al: diseño de tareas y actividades de aprendizaje, prácticas de evaluación y uso de recompensas, y la distribución de la autoridad o la responsabilidad.

Indiscutiblemente, se liga la proporción de estructura con las tareas escolares, esto quiere decir que, para que los alumnos sepan que es lo que van a hacer con respecto a un contenido de aprendizaje, ellos deben obtener la información por parte del maestro, y en consecuencia ésta puede ser una influencia en la motivación de los estudiantes.

La manera en que la información o estructura sea proporcionada por el maestro, dependerá si el alumno se implica o no en la tarea y además si se plantea como posibilidad de logro para ellos, esto es que puede ser una actividad satisfactoria o frustrante y por lo tanto afecta el grado de bienestar del estudiante. Esto en un contexto deportivo, significa que la información sobre las expectativas claras que el entrenador proporciona a sus jugadores puede resultar en una actividad que satisface o frustra su grado de bienestar y esto dependerá que se impliquen o no en la tarea de juego o de entrenamiento.

Estudios sobre Estructura.

Existen estudios que han correlacionado variables del contexto social con la satisfacción o frustración de las necesidades psicológicas básicas, entre ellos podemos mencionar los realizados por Grolnick y Ryan (1989) sobre los estilos de crianza de los padres relacionado con la autoregulación y el sentido de competencia de los niños escolares, ellos evaluaron tres estilos de los padres: apoyo a la autonomía, intervención y proporción de estructura. Participaron 64 madres y 50 padres de niños de tercero a sexto grado de primaria, utilizando una entrevista estructurada. La construcción de validez de los instrumentos utilizados para calificar estas variables, sugiere que las tres dimensiones de los padres eran fiables, relativamente independientes, y se correlacionaron con otras medidas de los padres en formas hipotéticas. Los aspectos de la autorregulación y la competencia de los niños se midieron a través de autoinformes de los infantes, las calificaciones de los maestros, y los índices objetivos. El apoyo a la autonomía de los padres se relacionó positivamente con el autoinforme de autoregulación autónoma, la competencia y el ajuste maestro-nominal, y grados de la escuela y los logros de los niños. La participación materna se relacionó con el rendimiento, la competencia del profesorado con la calificación y algunos aspectos de ajuste conductual, pero no se encontraron relaciones significativas de la participación del padre. La dimensión de la estructura se relaciona principalmente con el control de la comprensión de los niños. Los resultados fueron discutidos en términos del impacto motivacional de los padres en la competencia de la escuela y de ajuste en términos de modelos transaccionales de influencia.

Otro estudio sobre las mismas dimensiones los realizaron Skinner y Belmont (1993) sobre la motivación en el aula y el efecto recíproco de la conducta del maestro y el compromiso de los estudiantes, el propósito principal era examinar los efectos de las tres dimensiones del comportamiento del profesor: participación, estructura y apoyo a la autonomía. Participaron en el estudio 14 maestros y 144 niños. Los análisis correlacionales y de trayectoria revelaron que la participación del profesor fue central en las experiencias en el aula de los niños y que la provisión de apoyo a la autonomía y estructura óptima fueron predictores de la motivación en los alumnos de tercero a quinto grado de educación primaria.

Siguiendo con las investigaciones en el aula, Ames (1992) de la Universidad de Illinois, realizó un estudio de revisión de la literatura sobre metas, estructura y motivación en estudiantes, se examinó el ambiente de aprendizaje en el aula en relación a la teoría de metas de logro de la motivación. Se describieron las estructuras en el aula en términos de cómo ellos pueden contribuir hacia la orientación maestría, el análisis sistemático de estas estructuras y la determinación de cómo estas estructuras se discuten en términos de cómo influye en la motivación de los estudiantes y marcar diferentes tipos sobresalientes de metas de logro como una consecuencia, provocado cualitativamente diferentes patrones de la motivación.

También Reeve y Jang (2006) , aportaron por su parte con un estudio sobre los diferentes estilos instruccionales de apoyo a la autonomía de profesores versus el estilo controlador sobre la motivación de sus alumnos, los cuales correlacionaron positiva y negativa respectivamente sobre la motivación de los alumnos, tomando como base la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985) y los beneficios que aporta el apoyo a la autonomía a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como consecuencia de la interacción en las actividades de aprendizaje. Utilizaron el paradigma de laboratorio maestro-alumno y asignaron aleatoriamente 72 pares de maestros practicantes del mismo sexo, dentro del rol de cualquier maestro o estudiantes. Se usaron episodios de videograbación de 10 minutos para calificar 11 comportamientos hipotetizados de apoyo a la autonomía y 10 de control. Los análisis correlacionales confirmaron que los alumnos percibieron la

significancia funcional de 8 comportamientos instruccionales como de apoyo a la autonomía y 6 de frustración a la autonomía.

Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens y Dochy (2009), estudiaron la relación sinérgica entre el apoyo a la autonomía y la estructura proporcionada por los maestros en la predicción del aprendizaje autoregulado de alumnos adolescentes. Se aplicaron cuestionarios para evaluar las variables involucradas a 526 estudiantes de 11° y 12° grado de secundaria. Los resultados mostraron que el apoyo a la autonomía y la estructura correlacionaron positivamente; el análisis de regresión moderado indica que la estructura pero no el apoyo de la autonomía produjo un efecto principal en el aprendizaje autoregulado, aunque este efecto principal fue calificado por la estructura por la interacción de apoyo autonomía. Se discutieron al menos dos de las necesidades psicológicas básicas (autonomía y competencia), además de hacer mención de éstas como predictoras de la autoregulación de la conducta en la base teórica de la TAD.

Reeve y Halusic (2009), realizaron un estudio para discutir cómo los maestros del proyecto K-12 podían poner en práctica los principios de motivación de la teoría de la autodeterminación. Para explicar el "cómo" de la enseñanza de apoyo a la autonomía, ellos dieron respuesta a ocho de las preguntas más frecuentes de los maestros: ¿Cuál es el objetivo de la enseñanza de apoyo a la autonomía?, ¿Se puede enseñar únicamente con apoyo a la autonomía?, ¿Significa el apoyo a la autonomía permisividad?, ¿Cómo se puede alentar el compromiso inicial de los estudiantes en actividades de aprendizaje?, ¿Cómo podría ayudar a los estudiantes a mantener su compromiso?, ¿Qué puedo decir / cómo podría hablar?, ¿Cómo puedo resolver los problemas de motivación y de comportamiento?, ¿Cómo sé si he proporcionado instrucción en una forma de apoyo a la autonomía?. Para responder a estas preguntas, los autores recomendaron las siguientes prácticas en el aula: tomar perspectiva de los estudiantes, mostrar paciencia para dar tiempo a que se dé el aprendizaje, fomentar los recursos motivacionales internos, proporcionar razones y explicativas con base en la lengua minoritaria, y reconocer y aceptar las expresiones de efecto negativo.

En un estudio más reciente Jang, Reeve y Deci (2010) investigan la relación entre la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje con el apoyo a la autonomía y la estructura aportada por los profesores de preparatoria, participaron 1,584 estudiantes de 9° a 11° grado de 133 salones de preparatorias públicas; se realizaron análisis correlacionales y modelos lineales jerárquicos mostrando tres resultados principales: ellos encontraron que a) el apoyo a la autonomía correlaciona directa y positivamente con la autonomía percibida de los estudiantes en su participación comprometida, b) la estructura y el apoyo a la autonomía en conjunto son predictores del compromiso de los estudiante, sin embargo, c) la estructura por si sola correlacionó de manera débil, lo que indica que ésta debe ir acompañada del estilo de apoyo a la autonomía para que haya beneficio en el aprendizaje y compromiso de los estudiantes.

En el ámbito de la educación física y deporte escolar, Tessier, Sarrazin y Ntoumanis (2010) realizaron un estudio basado en el TAD sobre el estilo interpersonal de los profesores con base en tres dimensiones: apoyo a la autonomía, estructura y participación interpersonal. El propósito fue evaluar los efectos de un programa de capacitación para tres profesores de educación física recién titulados, en las conductas manifiestas de los profesores y la satisfacción de las necesidades psicológicas de los estudiantes mencionados, la motivación y el compromiso autodeterminado con base en la educación física y el deporte. La dimensión de estructura fue evaluada con tres ítems: estructura de las tareas de aprendizaje para toda la sesión, la estructura de la actividad de cada estudiante, y la animación de los estudiantes. El programa de formación incluyó también orientación individualizada durante las últimas cuatro lecciones del ciclo. Los resultados revelaron que a partir de pre y post intervención: los maestros lograron mejorar su estilo de enseñanza en términos de las tres dimensiones, y los estudiantes se mostraron receptivos a estos cambios, el aumento de la satisfacción de las necesidades reportado por los alumnos, la motivación autodeterminada y la participación en la clase. En relación con la prestación de la estructura, los ejercicios de colaboración organizados durante la sesión de entrenamiento dieron la oportunidad a los maestros a compartir con otros profesores sus métodos de enseñanza y los indicadores que emplearon para

evaluar el desempeño de los estudiantes. Fue posible enriquecer los consejos que los maestros daban a los estudiantes, más las técnicas y facilitaron la mejora de los estudiantes, así como la satisfacción de sus necesidades.

Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas.

La teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (TNPB) se considera como una de las miniteorías o subteorías de la TAD, en donde se conciben como algo innato, universal y esencial para la salud y el bienestar de las personas (Deci & Ryan, 2000).

La naturaleza de las necesidades. Entre las propiedades fundamentales que separan al motivado del desmotivado es la dependencia del primero sobre sus necesidades. Los seres humanos participan en intercambios continuos, por lo que sus necesidades deben satisfacerse constantemente y que les permitan conservar, mantener y mejorar su funcionamiento (Deci & Ryan, 2002).

El concepto de *necesidades* en el campo de la biología no ha sido tan polémico, ya que se ha verificado empíricamente que existen ciertos requerimientos específicos como los nutrientes, para que los organismos subsistan y prosperen. El concepto de necesidades es importante, ya que proporciona criterio para especificar lo que es esencial para la vida. Por otro lado, ha recibido menos atención y aceptación en cuanto a la condición de soportes psicológicos esenciales que los fisiológicos esenciales. No obstante, la TAD mantiene que existen condiciones necesarias para el crecimiento y el bienestar de la personalidad y sus estructuras cognoscitivas, al igual que para su desarrollo y funcionamiento físico. Estos nutrientes se refieren para de la TAD, como las *necesidades psicológicas básicas* (NPB; Deci & Ryan, 2002). Estas necesidades son definidas como innatas, esenciales y universales, es decir, representan exigencias innatas, motivos adquiridos y como tal se espera que éstas sean evidentes en todas las culturas y en todas las etapas del desarrollo (Deci & Ryan, 2002).

Las investigaciones indican que cada una de ellas juega un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria

(Ryan & Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades.

Es hasta ahora que las necesidades psicológicas incluidas en la TAD son la de competencia, relación y autonomía. En los seres humanos, el concepto de necesidades psicológicas expone que si una persona es consciente de una necesidad como un fin objetivo, la mente humana saludable se esforzará para satisfacer esta necesidad y en medida de lo posible, se moverá hacia la situación que le proporcionen satisfacción (Deci & Ryan, 2002).

El concepto de necesidades típicamente, se ha empleado en dos formas distintas. Quizás su uso más común, la necesidad se equipara con cualquier fuerza motivadora, incluidos los propios deseos, metas, necesidades o valores de uno (McClelland, Koestner, & Weinberger, 1992).

Hay una segunda definición de las necesidades, sin embargo, se pueden diferenciar a partir del concepto que es técnicamente más útil cuando aborda el desarrollo psicológico y la salud. En esta definición se refiere a las necesidades de los nutrientes o condiciones que son esenciales para el crecimiento de la entidad y la integración (Ryan, 1995).

Según Hull (1943) una necesidad básica, ya sea que se trate de una necesidad fisiológica o una necesidad psicológica, es un estado de excitación que, si está satisfecha conduce hacia la salud y el bienestar, pero, si no está satisfecha contribuye a una patología y un malestar.

Por lo tanto, se propuso que las necesidades básicas de competencia, autonomía y relación deben cumplirse durante toda la vida de un individuo experimentando una sensación permanente de la integridad y el bienestar o eudaimonia (Ryan & Frederick, 1997; Waterman, 1993).

Desde un punto de vista conceptual, se plantea que, dado que las necesidades de autonomía, competencia y relación son importantes para el crecimiento personal y la actualización, los individuos están intrínsecamente motivados para avanzar hacia situaciones y experiencias que satisfagan estas necesidades básicas (Frederick &

Ryan, 1995; Ryan, Vallerand, & Deci, 1984; Vallerand, Deci, & Ryan, 1987; Vallerand & Reid, 1990).

Basado en años de investigación sobre la motivación intrínseca y la internalización, Deci y Ryan (2008) encontraron una explicación satisfactoria de los diversos resultados empíricos sobre la hipótesis de que existe un conjunto de necesidades psicológicas universales que se deben cumplir para el funcionamiento eficaz y la salud psicológica. Las investigaciones posteriores en una variedad de países, incluyendo algunas culturas, con valores colectivistas tradicionales y otros con valores individualistas e igualitarios, han confirmado que la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación, de hecho predicen el bienestar psicológico en todas las culturas. Los sentimientos de autonomía, como la competencia y la relación, son esenciales para el funcionamiento óptimo en una amplia gama de muy diversas culturas.

Ellos también exponen que el concepto de necesidades humanas resulta ser muy útil, ya que proporciona una forma de entender cómo las diversas fuerzas sociales y los entornos interpersonales afectan la motivación autónoma frente a la controlada. Más específicamente, al considerar si un factor contextual tal como una recompensa monetaria, una oportunidad para la elección, o una evaluación de desempeño, es probable que apoyen frente a frustrar la satisfacción de las NPB. Las personas son capaces de predecir los efectos de ese factor en tales resultados como la motivación, el comportamiento, el afecto y el bienestar. Además, la postulación de las necesidades básicas ayuda a explicar por qué sólo algunos comportamientos eficaces realmente mejoran el bienestar, mientras que otros no lo hacen.

Este concepto de necesidades conduce a la hipótesis de que diferentes procesos reguladores subyacentes de actividades meta están diferencialmente asociados con el funcionamiento eficaz y el bienestar, y también que los diferentes contenidos meta, tienen diferentes relaciones con la calidad de la conducta y la salud mental, especialmente debido a los diferentes procesos de regulación y a los diferentes contenidos objetivo que se asocian con diferentes grados de satisfacción de necesidades (Edmunds et al., 2006). El contexto social, las diferencias

individuales y la satisfacción del apoyo de las necesidades básicas debe facilitar los procesos naturales de crecimiento, incluyendo el comportamiento y la integración de las motivaciones extrínsecas e intrínsecamente motivadas, mientras que las que, impedir la autonomía, la competencia o la relación se asocian con la motivación más pobre, el rendimiento y el bienestar (Gunnell, Crocker, Wilson, Mack, & Zumbo, 2013). También se analiza la relación entre las necesidades psicológicas a los valores culturales, los procesos evolutivos, y otras teorías de la motivación contemporánea (Deci & Ryan, 2000).

La teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas sostiene que las personas poseen tres necesidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2002):

La *competencia* definida como la necesidad de ser eficientes en las interacciones con el entorno, y refleja el deseo que tienen las personas por ejercitar sus capacidades y habilidades; y al ejercitarlas buscan superar sus retos (Deci & Ryan, 1985). La percepción que tiene una persona de que puede manipular y ejercer un efecto en su entorno de acuerdo con sus intenciones es la experiencia más genuina de la competencia.

Las consecuencias adaptativas de una necesidad relativamente generalizada para la competencia son, quizás, la más sencilla apertura a que el organismo interesado en aprender puede adaptarse mejor a los nuevos desafíos en contextos cambiantes. La necesidad de la competencia, es prototípica en la actividad intrínsecamente motivada, estimula el desarrollo cognitivo, motor, y el crecimiento social. A partir de las primeras investigaciones sobre el juego motor, la manipulación de objetos, y la exploración del entorno, la tendencia general de la competencia se extiende y se diferencia respecto a las actividades y prácticas que sean relevantes, específicamente con respecto a la interacción social efectiva y la supervivencia física, aún sin hacer la supervivencia o la capacidad reproductiva de un objetivo proximal (Deci & Ryan, 2000). Es decir, la motivación de la competencia alimenta la actividad importante para las formas de aprendizaje, así como a los cambios estructurales asociados en el desarrollo neural que conllevan. Esta tendencia general también tiene ventajas funcionales en la medida en que permite a los talentos únicos de los

individuos de un grupo a ser maximizado de manera de nichos relevantes, y esta diferenciación puede a su vez producir beneficios para todos los miembros del grupo.

La *autonomía* es la necesidad de elegir cuándo y cómo regular la conducta. Refleja el deseo de las personas de elegir por sí mismas frente a la posibilidad de que sea el entorno (los otros, las circunstancias, las instituciones, etc.) el que determine el contenido de las acciones (Deci & Ryan, 1985). La necesidad de *autonomía* se define como un deseo inherente de actuar con un sentido de la elección y la voluntad, es decir, ser el autor de las acciones de uno y sentirse psicológicamente libre (Deci & Ryan, 2000).

La autonomía, como característica humana, es una extensión de esta tendencia profundamente evolucionada en la vida animal, describiendo como lo hace la propensión hacia la autoregulación de la acción y la coherencia de objetivos conductuales del organismo. A un nivel fenomenológico, la autonomía humana se refleja en la experiencia de la integridad, la voluntad y la vitalidad que acompaña a la acción autoregulada (Ryan, 1993). Esta regulación autónoma contrasta con la regulación sobre la base de las fuerzas coercitivas o seducciones convincentes que anulan importantes funciones internas, sensibilidades y procesos. Las normas heterónomas, también tienen un aspecto fenomenal, es decir, las experiencias de presión y control. El hecho de que la autonomía como una propiedad funcional de los seres humanos puede ser descrita como un fenómeno, así como términos estructurales no es una contradicción. Cuando la conciencia se bloquea o se inhibe, las personas suelen ser menos capaces de comprometerse en la autoregulación efectiva de la acción, que es una de las razones por las que el conocimiento juega un papel tan importante en el proceso del funcionamiento saludable e integrado (Deci & Ryan, 2000; Maturana & Varela, 1992).

La autonomía, tal como se utiliza en la TAD para referirse a la auto-organización y autoregulación, transmite una considerable ventaja adaptativa. Como Maturana y Varela (1992) señalaron, las acciones de la mayor autonomía de un individuo, más que el individuo ha especificado, se procesa y jerarquiza en una manera sin restricciones de necesidades personales en relación con los

afrontamientos ambientales. Cuando somos autónomos, las acciones de los individuos se auto organizan con respecto a sus circunstancias internas y externas, en lugar de ser simplemente elevados o impulsado por procesos no integrados o presiones externas. En otras palabras, el ser humano para funcionar eficazmente en contextos cambiantes, los mecanismos específicos pueden no sólo ser provocados por factores contextuales de forma automática, sino que deben ser ejercidas en relación con un conjunto de procesos jerárquicamente organizados, necesidades y mecanismos.

Dicho de otra manera, la capacidad de evolución de la autonomía es el medio por el cual los seres humanos pueden evitar tener su comportamiento fácilmente arrastrado por mala adaptación, incluso formas desastrosas. Por otra parte, a través de la autonomía de los individuos regulan mejor sus acciones de acuerdo con todo su abanico de necesidades sentidas y las capacidades disponibles, al coordinar y priorizar así los procesos hacia el auto mantenimiento eficaz (Deci & Ryan, 2008).

En un sentido amplio, entonces, la autonomía transmite ventaja adaptativa, ya que es la base misma de la regulación del comportamiento eficaz en todos los dominios y etapas de desarrollo. Como tal, la autonomía puede no ser significativa visto como un mecanismo restringido o de dominio específico. En efecto, el responsable de las funciones de autorregulación incluye la coordinación de las múltiples demandas de los diversos dominios. La autonomía es, pues, una característica de diseño de aplicación general que se ha elaborado y complejizado a lo largo de la historia de nuestra especie (Deci & Ryan, 2008).

Por último, la *relación* es la necesidad de establecer lazos emocionales cercanos con otras personas. Expresa el deseo de estar emocionalmente conectado e interpersonalmente implicado en relaciones cálidas (Baumeister & Leary, 1995; Guisinger & Blatt, 1994; Ryan, 1991). Al igual que las otras necesidades, la relación es un constructo motivacional importante; las personas demuestran funcionar mejor, ser más resistentes al estrés y soportar mejor las dificultades, cuando poseen relaciones interpersonales y emocionales positivas frente a cuando no poseen dichos vínculos.

Para Deci y Ryan (1995) lo que mejor satisface a la relación es que el otro (sea éste un individuo o un grupo) muestre que está interesado o le parezca importante nuestro “auténtico” *self*, aquello que nos define como seres individuales y singulares. Los mismos autores, años más tarde (2000) argumentaron que la relación, al igual que en la competencia, refleja una característica de diseño profundo de los organismos sociales y no de un simple gen conductual que se agregó sobre otros mecanismos modulares. En el repaso de la evolución, la tendencia a la cohesión social u homonomía tiene representación en las especies que van desde los mohos del cieno a los primates, hasta el punto en que la línea entre los individuos y los agregados en muchas especies es difícil de establecer (Ryan, 1993). En los seres humanos, la necesidad de que la relación tiene sus propias formas específicas de expresión de la especie, las formas que están en clara elaboración continúan sobre la evolución biológica y cultural, pero nuestra opinión es que la propia necesidad se mantiene relativamente constante a través de estos cambios.

Es decir, la tendencia a cohesionar con el grupo de uno, para sentir la conexión y cuidar, para internalizar las necesidades y valores del grupo con el fin de coordinar con los demás, parecen haberse convertido seleccionadas para cuando la coordinación de la actividad y la especialización del trabajo habría sido muy ventajoso para los grupos llegar a depender de la caza y la búsqueda de alimento para su sustento.

Desde la perspectiva organicista de la TAD, la relación es parte de una tendencia más general de organización evidente en la vida animal, ya que, como organismos sociales, los individuos cuando funcionan de manera óptima, se organizan grupalmente en lo que respecta a la entidad social más amplia (Ryan, et al., 1997). La dinámica interesante la cual es el foco de muchas presentaciones clínicas, es el hecho de que la necesidad de una relación a veces puede competir o tener conflicto con las tendencias de auto organización, es decir, con la necesidad de autonomía. Por lo tanto, gran parte de la rica estructura de la psique humana se funda en la interacción de las tendencias profundas de adaptación hacia la autonomía (integración individual) y la relación (integración del individuo en un todo social más amplio) que son parte de nuestra herencia arcaica y que, en

circunstancias óptimas, deben ser complementarias, pero en otras menos óptimas, entran en contradicción.

Según la TAD (Deci & Ryan, 1985, 1991), la percepción del individuo de autonomía, competencia y relación representan mediadores psicológicos del impacto de los eventos sociales en su motivación. Por lo tanto, los factores sociales que generalmente son percibidos como un apoyo a los sentimientos de autonomía, competencia y relación tendrán un impacto positivo en la motivación. Del mismo modo, los eventos que llevan influencias negativas en la percepción de la autonomía, la competencia y la relación de los individuos probablemente disminuyan su motivación. Además, debido a que las condiciones sociales varían mucho, y también porque las personas que perciben de forma diferente, las razones de la gente para hacer una actividad variarán en consecuencia.

Las necesidades psicológicas básicas en el deporte y la actividad física.

Como ya se ha establecido anteriormente las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) son esenciales en la autoregulación del comportamiento de las personas en su interacción con el contexto social, dentro del deporte puede ser considerado un ámbito de gran influencia debido a su impacto cultural y social, además de ser en sí mismo una actividad que conlleva al desarrollo de la competencia, la autonomía y la relación. Al respecto se han realizado numerosos estudios e investigaciones en la psicología del deporte, esencialmente en entender e interpretar la motivación y el comportamiento de entrenadores y atletas (Ryan et al., 1984)

Edmunds, Ntoumanis y Duda (2006) realizaron un estudio para examinar la relación entre el apoyo a la autonomía, la satisfacción de las necesidades psicológicas, las regulaciones de motivación y comportamiento del ejercicio, donde participaron hombres y mujeres de los 16 a los 64 años de edad que practicaban actividad física regular. Encontraron una relación directa entre el cumplimiento de las tres necesidades psicológicas básicas (la competencia, la autonomía y la relación) y las regulaciones de motivación más autodeterminadas. Las regulaciones identificadas e introyectadas emergieron como predictores significativos de

comportamientos positivos de ejercicios extenuantes y completos. La satisfacción de la necesidad de competencia también predijo directa e indirectamente a través de la regulación identificada del ejercicio vigoroso. Para los practicantes que participan en las clases de acondicionamiento físico organizadas, la percepción de apoyo a la autonomía proporcionada por líderes de la clase de ejercicio, predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas. Por otra parte, la satisfacción de la necesidad de competencia medió parcialmente la relación entre el apoyo a la autonomía y la motivación intrínseca.

En otra investigación, Vlachopoulos y Michailidou (2006) desarrollaron y validaron de forma preliminar una Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES, por sus siglas en inglés), como instrumento de autoinforme del dominio específico diseñado para evaluar la percepción de la medida en que las necesidades innatas de autonomía, competencia y relación se cumplen en el ejercicio. Participaron dos muestras independientes de 508 y 504 empleados de los centros de fitness privados para la calibración de la escala y la validación, respectivamente. Los resultados demostraron una adecuada estructura factorial, consistencia interna, generalización de la dimensionalidad factorial a través de la calibración y las muestras de validación, la validez discriminante y validez predictiva.

Por su parte, Sánchez y Núñez (2007) realizaron una investigación para traducir y validar al español la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el ejercicio físico (BPNES) elaborada por Vlachopoulos y Michailidou (2006), analizando sus propiedades psicométricas en una muestra de 233 sujetos que practicaban ejercicio físico con edades comprendidas entre los 16 y los 53 años. Se aplicó un análisis factorial confirmatorio, resultando en una adecuada consistencia interna y sin diferencias significativas en cuanto al género, en jóvenes que realizaban ejercicio físico en gimnasios deportivos.

Amorose y Anderson-Butcher (2007) realizaron un estudio con el objetivo de probar si la autonomía, la competencia y la relación percibidas, mediaban la relación entre el apoyo a la autonomía de entrenadores y la orientación motivacional de atletas. Se realizó un estudio transversal a través de encuestas aplicadas durante

una sesión de programa de entrenamiento regular, a una muestra de 581 atletas de ambos sexos en variedad de deportes individuales y de conjunto, con edades que oscilaban de 13 a 25 años de diferentes escuelas preparatorias de Estados Unidos. El modelo de ecuaciones estructurales aplicado dio soporte al efecto mediacional de las variables involucradas, los resultados mostraron el grado de predicción del apoyo a la autonomía de entrenadores sobre la competencia, autonomía y relación percibida por los atletas y como estas tres necesidades predijeron su orientación motivacional. La invarianza relacional de estos patrones se dio a través del grado y nivel de competición de los atletas.

Otro estudio sobre validación de un instrumento de medida, es el realizado por Conroy y Coatsworth (2007), ellos examinaron la propiedades psicométricas del Cuestionario de Apoyo a la Autonomía de Entrenadores (ACSQ, por su siglas en inglés), como una de las medidas de las dos formas de la percepción del apoyo a la autonomía por parte de atletas jóvenes. Este instrumento se aplicó a una muestra de 165 jóvenes de una liga de natación. Adicionalmente se aplicaron otros tres instrumentos, dos de ellos relacionados con el comportamiento del entrenador a) el Sistema de Valoración del Comportamiento del Entrenador (CBAS por sus siglas en inglés) y b) el Cuestionario de Conducta Interpersonal Percibida en Entrenadores (PCIBQ por sus siglas en inglés); y el tercer instrumento fue para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediante la Escala General de Satisfacción de Necesidades (BNSGS por sus siglas en inglés), como una estrategia de correlación para establecer el potencial psicométrico del instrumento principal. Los resultados mostraron adecuados ajustes factoriales del ACSQ y sus propiedades psicométricas se probaron al relacionarse de manera positiva y significativa con los demás instrumentos, cabe mencionar que en lo referente a las necesidades se vio más favorecida la autonomía y la competencia. Este estudio aportó evidencia empírica para corroborar que las necesidades psicológicas son un buen parámetro a considerar en investigaciones de contextos deportivos para evaluar las relaciones contextuales entre entrenadores y atletas.

Gillet, Rosnet y Vallerand (2008) desarrollaron una escala de satisfacción de las necesidades básicas en el contexto deportivo, mediante la aplicación en tres estudios

para la validación del cuestionario que midiera la percepción de competencia, autonomía y pertenencia social en el contexto deportivo. Se realizó análisis factorial exploratorio (Estudio 1) y confirmatorio (Estudio 2) con una muestra de atletas franceses. Los resultados obtenidos mostraron una consistencia interna satisfactoria y confirman la estructura tridimensional de esta herramienta. Además, también se confirmó la validez de constructo de la escala de medición (Estudio 3). Los resultados de este tercer estudio mostraron que la percepción de competencia, autonomía y estatus social se asociaron positivamente con una motivación intrínseca en los deportes.

En ese mismo año, Hodge, Lonsdale y Ng (2008) realizaron un estudio bajo la TAD para relacionar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con el burnout en jugadores de rugby de elite en Nueva Zelanda, mediante un análisis multivariado y encontraron que la relación era un predictor de bajo a moderado de burnout para los atletas, pero la competencia y autonomía representaron partes sustanciales de varianza de dos síntomas de burnout: La baja realización y la devaluación del deporte.

Otro estudio relacionado es el de Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia (2011), en el que analizaron la predicción del clima motivacional percibido, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca sobre la adherencia a la práctica deportiva en adolescentes. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales que utilizaron mostraron que el clima motivacional que implicaba a la tarea, predecía las tres necesidades psicológicas básicas y la intención de seguir siendo físicamente activo. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predijo positivamente la motivación intrínseca. Por su parte, la motivación intrínseca predijo la intención de ser físicamente activo en el futuro.

Çetin, Gezer, Yıldız y Yıldız (2013) realizaron una investigación sobre la relación entre los niveles de agresión y las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de Universidad y escuelas de educación física y deporte en Turquía. Se utilizó como herramientas de recolección de datos el "inventario de agresión "

desarrollado por Kiper, Üre, Bozgeyikli y Sünbül (1984), la "Escala de Necesidades Psicológicas Básica " adaptada a Turquía por Kesici, et al. (2003), desarrollado por Deci y Ryan (2000) y el Formulario de Información Personal desarrollado por los investigadores. Como resultado de la investigación, se encontró que el grado de agresión tiene diferencias significativas para los estudiantes de sexo femenino en la subdimensión de agresión perjudicial, el grado de agresión no tiene una diferencia significativa entre los que hacen deportes y los que no hacen deporte. Se ha visto que las necesidades individuales de estudiantes en la subdimensión de sus necesidades psicológicas básicas tiene un alto nivel de consideración para los varones, los que hacen deportes activos tienen un nivel considerado en comparación con aquellos que no lo hace de manera individual, es necesaria la competencia y relación.

Más recientemente y en el contexto mexicano, López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2012), realizaron un estudio sobre el apoyo a la autonomía, necesidades psicológicas básicas y bienestar en atletas mexicanos, basándose en la Teoría de la autodeterminación. Aquí analizaron el efecto mediacional de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sobre la percepción de apoyo a la autonomía de los entrenadores y el bienestar psicológico de atletas universitarios. La muestra fue de 669 atletas jóvenes (339 hombres y 330 mujeres). Realizaron un análisis de ecuaciones estructurales sobre un modelo hipotetizado y encontraron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediaban parcialmente entre el apoyo a la autonomía y el bienestar psicológico, pero que por otra parte el apoyo a la autonomía predecía positivamente la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Este estudio es uno de los principales apoyos para orientar el presente trabajo investigación y es un referente directo para su consulta.

El bienestar psicológico.

Además de las necesidades psicológicas básicas, considerada como una de las miniteorías de la TAD, también hablaremos del bienestar psicológico como uno de los resultados o consecuencias del efecto que tiene el contexto social sobre esta percepción que tienen los individuos, que según bases teóricas, es esencial para el

equilibrio psíquico y emocional. También se abordará el vínculo que guarda con las necesidades psicológicas básicas y la implicación particular con la estructuración de la información que se ofrece en los contextos instruccionales del deporte.

Tipos de bienestar.

El bienestar psicológico tiene su origen en la psicología positiva (Carrasco, García-Mas & Brustad, 2009) como uno de los nuevos campos de la psicología que además contempla conceptos asociados como la felicidad y los enfoques más positivos y optimistas de la salud mental.

Ryff (1989) desarrolló un modelo de Bienestar Psicológico que puede considerarse precursor de los actuales modelos de la Psicología Positiva, y que aún hoy continúa siendo una de las más brillantes aportaciones en las teorías y aplicaciones relacionadas con el bienestar humano. Esta autora define el bienestar psicológico a partir de elementos no hedónicos: el funcionamiento humano óptimo es el que produce una mayor cantidad de emociones positivas o de placer, y no al revés.

El bienestar psicológico ha sido estudiado desde dos perspectivas diferentes. La primera, denominada hedónica, concibe el bienestar como la presencia de placer, felicidad y satisfacción con la vida. La segunda, denominada eudaimónica, plantea que el bienestar viene determinado por la realización de actividades personalmente expresivas que facilitan la autorrealización a través del cumplimiento de potenciales personales y de la promoción de los objetivos personales (Carrasco, et al., 2009).

Por otra parte, no existe en la comunidad científica un consenso sobre su definición. Las definiciones del bienestar en la literatura sobre el tema no resultan del todo explícitas y en general están ligadas con los instrumentos utilizados para su medición. Se las podría caracterizar a partir de tres elementos: su carácter subjetivo, que descansa sobre la propia experiencia de la persona; su dimensión global, porque incluye la valoración del sujeto en todas las áreas de su vida; y la apreciación positiva, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos (Diener, 1994).

Veenhoven (1991) define al bienestar subjetivo como el grado en que un individuo juzga su vida “como un todo” en términos positivos, es decir, en qué medida un sujeto se encuentra a gusto con la vida que lleva. Según este autor, el individuo utiliza dos componentes para realizar esta evaluación: sus pensamientos y sus afectos. El componente cognitivo, -la satisfacción con la vida-, representa la discrepancia percibida entre sus aspiraciones y sus logros; su rango oscila desde la sensación de realización personal hasta la experiencia vital de fracaso. La principal característica del bienestar es ser estable, se mantiene en el tiempo e impregna la vida global de los sujetos. Andrews y Withey (1976) definen al bienestar subjetivo tomando en cuenta los aspectos cognitivos y afectivos. El componente afectivo comprende el plano hedónico, es decir, el que contiene el agrado experimentado por la persona con sus sentimientos, emociones y estados de ánimo más frecuentes. Es mucho más endeble, momentáneo y cambiante. Ambos componentes se encuentran interrelacionados, una persona que tiene experiencias emocionales placenteras es más probable que perciba su vida como deseable y positiva. Igualmente los sujetos que tienen un alto bienestar son aquellos que experimentan satisfacción con la vida, en los que predomina una valoración positiva de sus circunstancias vitales; frecuentemente su estado anímico es bueno y sólo ocasionalmente experimentan emociones displacenteras como la tristeza. En cambio, los sujetos “infelices” serían aquellos que valoran la mayor parte de sus acontecimientos vitales como perjudiciales y negativos (Veenhoven, 1991; Diener, 1994).

Diener (1994) sostiene que el bienestar subjetivo presenta elementos estables y cambiantes a la vez, si bien es estable a lo largo del tiempo, puede experimentar variaciones circunstanciales en función de los afectos predominantes. La satisfacción con la vida y el componente afectivo del bienestar subjetivo tienden a correlacionar porque ambos están influidos por la valoración que realiza el sujeto acerca de los sucesos, actividades y circunstancias en los que se desarrolla su vida. Igualmente, estos componentes, pueden diferir, puesto que la satisfacción con la vida representa una valoración global de la vida como un todo, mientras que el balance afectivo, asegura Diener, depende más de las reacciones puntuales a eventos concretos que acontecen en el transcurrir de su vida.

Por su parte, Ryan y Deci (2001) han diferenciado en los estudios realizados dos grandes tradiciones: una correspondida fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico), y otra ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaimónico). Algunos autores (Keyes, Ryff & Shmotkin, 2002) han ampliado los límites de esta clasificación y han utilizado el constructo bienestar subjetivo (subjective Well-being, SWB) como principal representante de la tradición hedónica, y el constructo bienestar psicológico (Psychological Well-being, PWB) como representante de la tradición eudaimónica.

En la perspectiva hedónica, para el estudio del bienestar los psicólogos pueden encuadrarse en una amplia concepción del hedonismo que incluye la preferencia por los placeres tanto del cuerpo como de la mente (Kubovy, 1999). De hecho, la visión predominante dentro de los psicólogos hedónicos es que el bienestar consiste en la felicidad subjetiva construida sobre la experiencia de placer frente a displacer, incluyendo los juicios sobre los buenos y malos elementos de la vida (Ryan & Deci, 1999).

Diener, Suh, Lucas y Smith (1999), definen el bienestar subjetivo como una amplia categoría de fenómenos que incluyen las respuestas emocionales de las personas, la satisfacción con los dominios, y los juicios globales sobre la satisfacción con la vida; y sus componentes principales son: los afectos, y la satisfacción con la vida. Estos dos componentes se corresponden con diferentes marcos temporales del bienestar subjetivo: la satisfacción es un juicio, una medida a largo plazo de la vida de una persona, mientras que la felicidad es un balance de los afectos positivos y negativos que provoca una experiencia inmediata.

En la perspectiva eudamónica, Aristóteles (traducida en 1925) define la felicidad (del griego eudaemonia) en su obra “Ética a Nicómaco”, como los sentimientos que acompañan a un comportamiento en una dirección consistente con el desarrollo del verdadero potencial. Según Aristóteles (traducida por Ross, 1925) la verdadera felicidad se encuentra en la expresión de la virtud. Este término no designa, por tanto, un estado de satisfacción pasajera, sino el conjunto de una vida lograda. Este tipo de bienestar psicológico fue caracterizado por Waterman (1993), al que

denomina sentimientos de “expresividad personal”. Este tipo de estados los vincula a experiencias de gran implicación con las actividades que la persona realiza, de sentirse vivo y realizado, de ver la actividad que se realiza como algo que nos llena, de una impresión de que lo que hacemos tiene sentido.

El bienestar psicológico en el deporte.

Esta investigación está orientada hacia el ámbito deportivo, sobre cómo la presentación de las tareas del entrenador impacta sobre las necesidades psicológicas básicas de los atletas y a su vez en el bienestar psicológico.

Es conocido que la práctica del deporte ofrece grandes beneficios para la salud tanto físicos como psicológicos, sin embargo el deporte de alto rendimiento, en su afán por conseguir los más altos resultados y llevar al límite las capacidades humanas, también puede afectar negativamente la salud bio-psico-social de las personas. En el deporte también se experimentan las lesiones físicas, frustración, desesperación, ansiedad y demás sentimientos negativos que resultan en el malestar psicológico como la cara opuesta del bienestar.

El indicador por excelencia defendido por la TAD para evaluar el bienestar eudaimónico ha sido la vitalidad subjetiva, definida ésta como una experiencia consciente de poseer energía y viveza (Ryan & Frederick, 1997). Esta corriente teórica en el estudio del bienestar defiende que las necesidades psicológicas básicas actúan como predictoras del bienestar, también participan como mediadoras entre los factores sociales (e.g., la atmósfera creada por el entrenador) y el bienestar psicológico (e.g., vitalidad subjetiva) (Ryan & Deci, 2000).

Las relaciones positivas postuladas por la TAD entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar han sido estudiadas por diferentes investigadores en el contexto deportivo, utilizando como uno de los indicadores la vitalidad subjetiva (e.g., Adie, Duda & Ntoumanis, 2008; Balaguer & Castillo, 2007; Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2006; López-Walle et al., 2012; Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004; Reinboth & Duda, 2006) y la satisfacción con la vida (e.g., Balaguer & Castillo, 2007).

En la búsqueda de un escenario ideal para los participantes en el deporte o en actividades físicas es que se realiza este estudio para confirmar la importancia de los temas de la psicología del deporte y aportar elementos que ayuden a mejorar la práctica deportiva. Hay investigaciones al respecto las cuales se presentan a continuación:

Reinboth et al., (2004) encontraron que la satisfacción de las necesidades de autonomía y de competencia predecían el bienestar, medido con el indicador de vitalidad subjetiva (VS). Por otra parte, Reinboth y Duda (2006) en su estudio longitudinal con deportistas universitarios ingleses hallaron que la satisfacción de la necesidad de autonomía así como la satisfacción de la necesidad de relación, predijeron positivamente un incremento de la SV; mientras que en este estudio la satisfacción de la necesidad de competencia no actuó como predictor de este indicador de bienestar. A su vez, Adie et al. (2008), mostraron que la satisfacción de cada una de las tres necesidades psicológicas básicas actuaba como predictora de la vitalidad subjetiva. De todas ellas la predicción más débil fue con la satisfacción de la necesidad de relación. Por su parte, Balaguer y Castillo (2007) con una muestra de chicas jóvenes tenistas de elite españolas, encontraron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, utilizando el promedio de las tres necesidades, actuaba como predictor de la vitalidad subjetiva. Finalmente, en el estudio realizado por López-Walle et al. (2012), con deportistas universitarios mexicanos encontraron que la satisfacción de las tres necesidades actuó como predictora de la vitalidad subjetiva. Los análisis de la mediación mostraron que la satisfacción de cada una de las necesidades psicológicas básicas mediaba parcialmente la relación entre la percepción de apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador y el bienestar psicológico de los jóvenes deportistas mexicanos.

El estudio del bienestar psicológico en el deporte es reciente, Álvarez (2005) realizó su tesis doctoral sobre el papel de los entrenadores en el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar en futbolistas cadetes (12 – 16 años de edad) en la Federación Valenciana de Fútbol; aplicó ocho instrumentos para medir el clima motivacional, orientaciones disposicionales de meta (ego y tarea), logro de metas en el deporte, clima motivacional de apoyo a la autonomía, competencia percibida,

relación percibida, motivación deportiva, satisfacción con la vida, vitalidad y autoestima, estas tres últimas son las dimensiones para medir el bienestar psicológico. Los resultados comprobaron que el clima motivacional de implicación en la tarea y el de apoyo a la autonomía son medios adecuados para satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas y que éstas se relacionan positivamente con la motivación autodeterminada y con dos de las dimensiones del bienestar (satisfacción con la vida y la vitalidad), sólo la competencia y la autonomía se relacionaron positivamente con autoestima.

Otro estudio, es el que realizaron García, González y Pablos (2007) sobre un análisis del bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios en función del género, en una muestra de 121 universitarios (72 hombres y 49 mujeres) con una edad media de 20.46 años. Se utilizaron tres escalas de medición para las tres dimensiones del bienestar psicológico (satisfacción con la vida, autoestima y vitalidad subjetiva), versiones en castellano y adaptadas para el tipo de muestra, junto con un inventario de conductas escolares. Los resultados mostraron que los hombres practican más deporte y muestran mayor autoestima que las mujeres, no se apreciaron diferencias significativas por género en cuanto a la satisfacción con la vida y la vitalidad subjetiva, así mismo, no se encontraron diferencias significativas en el nivel de autoestima y en la vitalidad subjetiva entre quien estaba físicamente activo y el que no lo estaba.

En seguida se tiene el estudio teórico de Carrasco, Brustad y García-Mas (2007), sobre el bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte, ellos presentan una visión panorámica sobre la utilización de la teoría de Ryff en contextos deportivos con atención especial dedicada a los correlatos del bienestar psicológico como autodeterminación, afrontamiento, afecto positivo, y autoeficacia, en busca de la utilidad para entender pautas de participación en la actividad física y el deporte de los jóvenes y adultos, así como el papel de la actividad física y el deporte en el bienestar psicológico de las personas.

Similar al estudio anterior, tenemos lo realizado por Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez (2008) sobre el bienestar psicológico, los hábitos saludables y si éstos, están asociados a la práctica de ejercicio físico; se trata de un estudio descriptivo mediante el cual se analizó la asociación entre la práctica de ejercicio físico y los hábitos de vida saludables y el bienestar psicológico. Se utilizaron dos muestras, una de ellas compuesta por 208 estudiantes pertenecientes a la Universidad de Aveiro (Portugal) y la otra por 239 estudiantes de la Universidad de Granada (España). Se aplicó un cuestionario sobre datos sociodemográficos, salud y ejercicio físico, la Escala de Estrés Percibido (*Perceived Stress Scale, PSS*) y una forma abreviada del Perfil de Estado de Ánimo (*Profile of Mood States, POMS*). Los resultados obtenidos en ambos grupos muestran que, el bienestar psicológico sí está asociado a la práctica regular de ejercicio físico, independientemente del tipo de ejercicio practicado. Los participantes que realizan ejercicio regularmente tienden a percibir mayor grado de salud, menor nivel de estrés y mejor estado de ánimo.

Carrasco et al. (2009) aportaron otro estudio teórico sobre el estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte, el objetivo de este estudio fue revisar los fundamentos, investigaciones, instrumentos de medida, implicaciones y aplicaciones prácticas de la teoría del bienestar psicológico, específicamente el “Modelo Integrado de Desarrollo Personal”, en el ámbito de la Psicología del Deporte y la actividad físico – deportiva. La metodología empleada fue a través de la búsqueda en bases de datos, revistas indexadas, autores más citados y estudios más importantes sobre el tema.

Carrasco et al. (2010) realizaron un estudio con el objetivo describir las relaciones existentes entre la utilización y su percepción de efectividad en las estrategias de afrontamiento y los niveles de bienestar psicológico en tenistas adolescentes, atendiendo a las características estresantes propias de la situación deportiva de competición. Participaron 26 jugadores adolescentes masculinos con una edad media de 15 años y se les aplicaron dos instrumentos de medición, el Cuestionario de Aproximación al Afrontamiento en el Deporte (ACSQ-1, por sus siglas en inglés) y la versión española de la Escala de Bienestar Psicológico. Los resultados indicaron que la estrategia de calma emocional era la preferida de los

jugadores en general; la planificación calmante y el activo emocional fueron las estrategias más eficaces en términos de mejorar el rendimiento; las diferencias individuales se presentaron en términos de estrategias preferidas y además producen efectos diferenciados sobre el bienestar de los jóvenes jugadores de tenis de competición.

Otra aportación es la realizada por Smith, Ntoumanis, y Duda (2010) quienes investigaron la influencia de los comportamientos del entrenador y las intenciones de implementación sobre el objetivo de esfuerzo en el deporte. Se realizó un análisis de modelos de ecuaciones estructurales con una muestra de 108 deportistas que reveló el comportamiento del entrenador como predictor de los motivos meta, que a su vez predijeron el bienestar psicológico después de 8 semanas. Los análisis de regresión mostraron interacción entre los motivos metas autónomas y las intenciones de implementación, sin embargo, un efecto sinérgico identificó motivos-meta controladas de tal manera que los motivos controlados equipados con intenciones de implementación resultaron en menor bienestar que los motivos controlados por sí solos. En otros análisis, se encontró que los motivos que subyacen a una intención de implementación mediaron en las formas de los motivos meta de bienestar.

Vansteenkiste, Mouratidis, y Lens (2010) el trabajo de ellos consistió en dos estudios transversales donde se investigó si el bienestar y el funcionamiento moral en jugadores de fútbol y si éstos se relacionan con los objetivos de rendimiento y enfoque a las razones autónomas y de control. Se encontró en el Estudio 1 que las razones autónomas se asociaron positivamente con la vitalidad y el afecto positivo, mientras que las razones de control se relacionan positivamente con el afecto negativo y en su mayoría sin relación con los indicadores de la moralidad. En el Estudio 2 se evidenció que la falta de asociación sistemática con resultados morales sobre las metas de rendimiento de aproximación o de sus razones subyacentes y por lo tanto se produjo una relación indirecta con los resultados morales a través de su asociación con la actitud objetivante la tendencia de los jugadores para despersonalizar sus opositores.

Por su parte, Luján y Ferriol (2011) realizaron un estudio que analizó las propiedades psicométricas de la Escala de Percepción de Promoción del Bienestar para Entrenadores (EPPBE), compuesta por 6 dimensiones: Autocontrol, castigo, apoyo social, apoyo a la autonomía, apoyo a la competencia y apoyo a la relación. Se administró la escala a 506 entrenadores y se realizó un análisis factorial confirmatorio. Se analizó la validez nomológica a través de las relaciones de las variables con la satisfacción de necesidades básicas y la motivación autodeterminada. El modelo mostró un ajuste adecuado a los datos. Se verificaron relaciones positivas de todas las variables, excepto el castigo con la satisfacción de necesidades y la motivación autodeterminada, siendo negativa solo en el caso del castigo. El castigo solo se relacionó negativamente con la motivación autodeterminada. Estas relaciones apoyaron los postulados de la TAD y los estudios realizados en atletas. Como conclusión, la escala EPPBE mostró propiedades psicométricas y validez adecuadas para utilizarla como instrumento de medida.

Castillo, Duda, Álvarez, Mercé, y Balaguer (2011), basándose en la teoría metas del logro, analizaron mediante un modelo las relaciones hipotéticas entre el clima motivacional percibido, la competencia percibida, las metas de aproximación y de evitación (maestría y rendimiento) y los índices de bienestar positivo (satisfacción con la vida y la autoestima). Un total de 370 jugadores de fútbol varones jóvenes entre las edades de 12 y 16 participaron en el estudio. Los datos obtenidos muestran que la competencia percibida predice positiva y significativamente la meta de maestría-aproximación y la meta de resultado -aproximación; un clima de implicación en la tarea predice positiva y significativamente la orientación a la maestría-aproximación y la orientación a la maestría-evitación, mientras que un clima de implicación en el ego predice positiva y significativamente tanto la meta de resultado-aproximación como la meta de resultado-evitación. La meta de maestría-aproximación y la meta de resultado-aproximación predicen positivamente la satisfacción con la vida, mientras que la meta de maestría-aproximación y la meta de resultado-evitación predicen la autoestima, la primera en sentido positivo y la segunda en sentido negativo. Por último, se encontró una relación positiva y significativa entre los términos de error de la satisfacción con la vida y la autoestima.

Estos resultados ponen de relieve la importancia del papel del entrenador en la promoción del bienestar psicológico de los atletas.

Nunez, León, González, y Martín-Albo (2011), el objetivo de su estudio fue probar un modelo teórico para explicar el bienestar psicológico en los contextos del deporte, en el marco de la teoría de la autodeterminación y de metas de logro. El modelo hipotetizó la influencia del clima motivacional de percepción de la tarea, la inteligencia emocional percibida, la orientación a la tarea y la motivación intrínseca en el bienestar psicológico. Participaron 399 atletas españoles, de los cuales 281 eran hombres y 118 mujeres. Los modelos de ecuaciones estructurales mostraron que la inteligencia emocional percibida medió parcialmente la relación entre el clima de motivación a la tarea y la orientación a la tarea, en donde el primero es influenciado por la motivación intrínseca y por bienestar psicológico. Por otra parte, la inteligencia emocional percibida estuvo directamente influenciada por el bienestar psicológico. El modelo fue invariante a través de dos ajustes de deporte: atletas aficionados versus profesionales.

Álvarez, Balaguer, Castillo y Duda (2012), a partir de las teorías de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2000), las metas de logro (Nicholls, 1989), y en particular, la secuencia informal de cuatro etapas de Vallerand en su modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997; 2001), este estudio puso a prueba un modelo de motivación en el contexto del deporte a través de modelos de ecuaciones estructurales. Basado en las respuestas de los 370 jugadores jóvenes de fútbol masculino (media de edad = 14.77), los resultados del análisis de relación ofrecieron apoyo general para el modelo propuesto. Un clima percibido de implicación a las tareas surgió como un predictor positivo de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, mientras que el clima percibido de implicación al ego, fue un factor predictivo negativo de la satisfacción de la relación. Los resultados también apoyaron relaciones positivas entre la satisfacción de las tres necesidades psicológicas y motivación intrínseca, mientras que la motivación intrínseca se relacionó positivamente con la vitalidad subjetiva y la intención futura de participar. Las implicaciones del clima motivacional creado por los

entrenadores se discutieron a la luz de sus implicaciones para la calidad y el potencial de mantenimiento de la participación deportiva de los atletas jóvenes.

Edwards y Edwards (2012) realizaron la evaluación de un programa de capacitación psicológica con un grupo de nueve jugadores de rugby en la categoría Sudafricana provincial Sub-21 para revelar su eficacia general. Se utilizó un diseño cuasi experimental de grupo control emparejados por edad, durante un período de cuatro meses, los jugadores de rugby mejoraron en las habilidades psicológicas y el bienestar psicológico según la evaluación de las medidas estandarizadas y las experimentalmente evaluadas. Las comparaciones con un grupo control indicaron diferencias significativas entre los jugadores de rugby y las percepciones del grupo control de mejora de habilidades psicológicas totales y especialmente las que involucran la preparación mental, así como la ansiedad y la preocupación de la gestión. En términos de bienestar psicológico, el grupo de rugby se percibió haber mejorado significativamente más que el grupo control en relación con el crecimiento personal. Su capacidad de adaptación y la comparación con estudios relacionados indican transferir estos resultados a programas deportivos, salud y contextos comunitarios afines.

Stebbing, Taylor, Spray y Ntoumanis (2012) en el marco de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), ellos obtuvieron datos de un autoinforme de 418 entrenadores pagados y voluntarios de una variedad de deportes y niveles competitivos con el objetivo de explorar posibles antecedentes de apoyo a la autonomía y conductas de control percibidas en entrenadores. El control de las respuestas socialmente deseables y los modelos de ecuaciones estructurales revelaron que una mayor seguridad en el empleo y las oportunidades de desarrollo profesional, y el conflicto entre trabajo y vida estuvieron asociados con inferiores índices de satisfacción de necesidades psicológicas, que a su vez, se relacionaron con un proceso de adaptación de bienestar psicológico y apoyo a la autonomía percibida hacia los atletas. Por el contrario, el aumento de los conflictos entre la vida y disminución de oportunidades para el desarrollo, se asociaron con un proceso de mala adaptación, diferente a la frustración de las necesidades psicológicas, el malestar psicológico y el comportamiento controlador interpersonal percibido. Los

resultados ponen de manifiesto cómo el contexto de entrenamiento puede afectar a la salud psicológica de los entrenadores y su comportamiento interpersonal hacia los atletas.

El bienestar y las necesidades psicológicas básicas.

Bajo el estudio de la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 2000), hemos podido apreciar que en repetidos estudios, tanto el bienestar como las necesidades psicológicas son variables que se correlacionan e interactúan, a continuación veremos algunos estudios que nos permitirán constatar este vínculo.

Reinboth y Duda (2006), examinaron la relación entre los cambios en las percepciones del clima motivacional a los cambios en la satisfacción de las necesidades, los índices del bienestar físico y psicológico en atletas en el transcurso de una temporada de competición deportiva. Se utilizó un diseño de campo longitudinal correlacional, incluyendo dos colectas de datos en el transcurso de una temporada competitiva. Participaron 128 atletas universitarios británicos con una edad promedio de 19.5 años. Se utilizaron cuestionarios que evaluaron la percepción del clima motivacional, la necesidad de autonomía, competencia y relación; vitalidad subjetiva y los síntomas físicos. Los resultados mostraron aumento en la percepción del clima- tarea que predijo positivamente la participación de una mayor satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación. A su vez, los cambios en la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación resultaron como predictores significativos de cambios en la vitalidad subjetiva. Además, se sugiere que el bienestar facilita al atleta la participación deportiva y el ambiente deportivo se debe marcar en sus funciones hacia la implicación en las tareas.

Balaguer, Castillo y Duda (2008) estudiaron las características sociales, personales y motivacionales que favorecen el bienestar de los deportistas de competición, analizándolas específicamente a través de la siguiente secuencia: el clima motivacional que los jugadores perciben que crea su entrenador, las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada y el bienestar psicológico. Se administró un cuestionario de varias partes a 301 atletas (171 hombres, 130 mujeres, con una media de edad = 24.1 ± 4.7 años) que participaron

en una variedad de deportes. El método de análisis de modelos de ecuaciones estructurales robusto utilizando mostró que la percepción de apoyo a la autonomía de los entrenadores de los atletas predijo la satisfacción de las necesidades de autonomía y de relación. Estas necesidades, junto con la percepción de competencia, predijo la motivación autodeterminada, que a su vez corresponde a una mayor autoestima y satisfacción con la vida (dimensiones del bienestar psicológico).

Continuando con estos estudios relacionados, Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand y Provencher (2009) evaluaron el impacto de la cohesión y el estilo interpersonal de control de entrenadores, sobre percepción de autonomía, competencia y relación de los atletas. Se puso a prueba una secuencia de motivación contextual con un modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, mediante el cual los factores sociales de apoyo a la satisfacción de las necesidades básicas aumentarían el nivel de deporte de la libre determinación, que a su vez, deben predecir el bienestar subjetivo en los atletas. Participaron 197 jugadores de baloncesto utilizando modelos de ecuaciones estructurales para apoyar el modelo hipotetizado. En cuanto a los resultados, la percepción de cohesión predijo positivamente la satisfacción de las necesidades básicas; las percepciones de estilo interpersonal control de entrenadores afectó negativamente los sentimientos de autonomía. A su vez, las subsiguientes necesidades psicológicas predicen la autodeterminación, mayor satisfacción deportiva y emociones positivas en el deporte. Las pruebas de los efectos indirectos también apoyaron el papel mediador de las necesidades psicológicas y la autodeterminación.

Quested (2010) realizó una investigación, dividida en cuatro estudios y fundamentada en la teoría de las necesidades básicas (Deci & Ryan, 2000), como una de las miniteorías de la TAD (Deci & Ryan, 1985; 2000), esta tesis examinó los predictores socio- psicológicos de los índices de bienestar y el malestar entre los bailarines profesionales. En el Estudio 1 se analizaron las interrelaciones entre las percepciones de los bailarines del entorno social, la satisfacción de las necesidades psicológicas básica e informaron que los estados afectivos y el cansancio fueron explorados a través de modelos de ecuaciones estructurales. En el Estudio 2, los cambios en el apoyo autonomía y la satisfacción de las necesidades psicológicas

básicas se modelaron como predictores de los cambios en el agotamiento de los bailarines durante el año académico. Las técnicas de modelización multinivel se utilizaron para examinar: a) la percepción de apoyo a la autonomía y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas como predictores de los estados afectivos cotidianos en contextos de aprendizaje y el rendimiento de los bailarines (Estudio 3), y b) si satisfacción de las necesidades psicológicas básicas era relevante para la evaluación de las respuestas cognitivas, hormonales y emocionales en la configuración de rendimiento de la "vida real" de los bailarines (Estudio 4). En general, esta tesis apoya parcialmente los postulados de la teoría de las necesidades básicas. Los resultados señalan la importancia de la necesidad de entornos de apoyo para atletas de elite que están experimentando la salud física y psicológica sostenida y óptima.

Otro estudio aplicado en el sector de la danza fue realizado por Quested y Duda (2010), bajo el mismo fundamento teórico que el anterior (TAD), este estudio examinó la interacción entre la percepción del entorno social que se manifiesta en las escuelas profesionales de danza, la satisfacción de necesidades básicas, y los índices de bienestar y malestar de los bailarines de elite. Se probó el papel mediador de la hipótesis de la satisfacción en 392 bailarines que completaron un cuestionario tocando las variables seleccionadas. El modelo de ecuaciones estructurales apoyó el modelo en el que las percepciones de implicación en las tareas en entornos del baile predijeron positivamente la satisfacción de necesidades. El clima de implicación al ego percibida correspondió negativamente con la competencia y la relación. Las percepciones de apoyo a la autonomía fueron positivamente relacionadas con la autonomía y la relación. La satisfacción de las necesidades predijo positivamente el afecto positivo. La competencia y la satisfacción de la relación correspondieron negativamente el afecto negativo. El agotamiento emocional y físico no estuvo relacionado con la satisfacción de necesidades. Estos resultados destacan la importancia de los climas de implicación en la tarea, el apoyo a la autonomía, la satisfacción de las necesidades y el compromiso saludable para los bailarines de elite en la danza profesional.

Nuevamente bajo el marco de la TAD, Stebbings, Taylor y Spray (2011), realizaron una investigación sobre los antecedentes del comportamiento de entrenadores de apoyo a la autonomía y control percibidos, con énfasis en la satisfacción de las necesidades psicológicas y el bienestar de los entrenadores, el estudio ha tenido en cuenta las consecuencias de las conductas de apoyo a la autonomía y control en entrenadores con diversos resultados en atletas (por ejemplo, la motivación y el rendimiento). Participaron 443 entrenadores de una variedad de deportes y niveles competitivos que completaron un cuestionario de autoinforme para evaluar la satisfacción de las necesidades psicológicas, el bienestar y la percepción de las conductas interpersonales hacia sus atletas. El modelo de ecuaciones estructurales demostró que la competencia y autonomía de los entrenadores predijo positivamente sus niveles de bienestar psicológico (afecto positivo y la vitalidad subjetiva). A su vez, se predijo en los entrenadores el bienestar psicológico positivo en el apoyo a la autonomía percibida hacia sus atletas, y negativamente en sus comportamientos de control percibido. En general, los resultados destacan la importancia de los contextos de entrenamiento que faciliten la satisfacción de las necesidades psicológicas y el bienestar de entrenadores, lo que aumenta la probabilidad de un comportamiento interpersonal de adaptación del entrenador hacia los atletas.

Balaguer et al. (2012), realizaron un análisis longitudinal sobre el estilo interpersonal de entrenadores, las necesidades psicológicas básicas y el bienestar y malestar de futbolistas jóvenes. En específico examinaron si los cambios en las percepciones de los entrenadores del estilo interpersonal (de apoyo a la autonomía y control) en jugadores de fútbol predijeron cambios en la satisfacción/frustración de necesidades de los jugadores, ya su vez, la variabilidad en la vitalidad y el desgaste subjetivo reportado en el transcurso de un temporada. Participaron 725 jugadores de fútbol varones con edad promedio de 12.5 años y completaron un cuestionario en dos momentos de la temporada [n (T1) =725; n (T2) = 597]. Los cambios en la percepción de un ambiente de apoyo a la autonomía de los jugadores predijo significativamente cambios en la satisfacción de las necesidades psicológicas (positiva) y frustración de necesidad psicológicas (negativamente). Los cambios en la

satisfacción de las necesidades psicológicas predicen positivamente los cambios en la vitalidad subjetiva y negativamente al cruzar la variación temporal en las puntuaciones globales de burnout. Por el contrario, los cambios en la percepción de un entorno creado por el entrenador de control de los jugadores se asociaron positivamente con los cambios en las necesidades psicológicas frustradas que correspondió a un aumento en el reproductor de burnout. Finalmente, los resultados proporcionaron apoyos mediacionales supuestos a las funciones de satisfacción de las necesidades psicológicas y frustración de las necesidades en el entorno social de relaciones de bienestar y malestar.

López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2012) pusieron a prueba un modelo en el contexto del deporte mexicano con base en la secuencia: apoyo a la autonomía percibido del entrenador, satisfacción de necesidades psicológicas básicas y el bienestar psicológico, y analizar el efecto mediacional de la satisfacción del apoyo a la autonomía percibido del entrenador en los indicadores de bienestar psicológico (satisfacción con la vida y vitalidad subjetiva). Participaron 769 jóvenes atletas mexicanos (niños = 339; niñas = 330; edad media = 13.95) completaron un cuestionario de evaluación de las variables de estudio. El análisis de ecuaciones estructurales reveló que el apoyo a la autonomía percibido de entrenadores predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Por otra parte, la satisfacción de necesidades básicas predijo la vitalidad subjetiva y la satisfacción con la vida (bienestar psicológico). La autonomía, competencia y relación medió parcialmente la trayectoria del soporte a la autonomía percibido del entrenador en el bienestar psicológico de los jóvenes atletas mexicanos.

Adie, Duda y Ntoumanis (2012) realizaron un estudio longitudinal, el principal propósito fue probar la hipótesis de una secuencia de relaciones temporales entre el apoyo a la autonomía percibido de entrenadores, la satisfacción de las necesidades básicas y los índices de bienestar y malestar; el segundo objetivo fue determinar el papel mediacional supuesto que la satisfacción de las necesidades básicas explica el apoyo a la autonomía percibido y las relaciones a través del tiempo del bienestar y el malestar. Participaron 54 jugadores hombres de una academia de fútbol juvenil de

élite en el Reino Unido y completaron un cuestionario multisección tocando las variables seleccionadas en seis ocasiones a través de dos temporadas competitivas. Los análisis de regresión multinivel mostraron que la percepción de apoyo a la autonomía de los entrenadores predijo positivamente los cambios interpersonales e intrapersonales que significan diferencias en la satisfacción de necesidades básicas y el bienestar a través del tiempo. En las puntuaciones de satisfacción de las necesidades de competencias y la relación se encontró que predijeron los cambios internos de la persona en la vitalidad subjetiva. Estas mismas necesidades mediaron parcialmente el apoyo a la autonomía de los entrenadores vinculado con la vitalidad subjetiva durante las dos temporadas.

El estudio más reciente es el realizado por Ríos-Escobedo (2015), en el cual puso a prueba un modelo teórico, en el marco de la teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), con el propósito de estudiar los factores sociales (cantidad de feedback correctivo, percepción legítima), los factores personales (necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación) y el bienestar (vitalidad subjetiva). Consideró una muestra de 377 estudiantes del nivel medio superior que formaban parte de los equipos representativos de fútbol soccer de escuelas preparatorias; Se realizó un análisis de ecuaciones estructurales para probar el modelo. Los resultados mostraron que la cantidad de feedback correctivo ofrecido por el entrenador actuó como un predictor positivo de la percepción legítima y, ésta a su vez, predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la cual a su vez, predijo la vitalidad subjetiva de los jugadores. Ella concluyó que la participación del entrenador en el contexto deportivo es muy relevante, ya que es él quien promueve las condiciones de autonomía o de control, y dado que es él quien proporciona el feedback correctivo, generando así las condiciones que promueven la percepción de legitimidad en los jugadores, quienes además, perciben o no una adecuada satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, las cuales, a su vez, promueven el bienestar en los jugadores en su indicador de vitalidad subjetiva.

Fundamentos Metodológicos

Fundamentos Metodológicos

En este apartado se presenta la metodología utilizada para la realización de la investigación, que consta de las generalidades sobre el tipo y nivel de la investigación, la descripción y delimitación de la población y la muestra objeto de estudio; así mismo las técnicas e instrumentos de recolección de datos en donde se explica de manera pormenorizada en qué consiste cada uno de ellos, las variables que miden y datos de referencia sobre la validación y fiabilidad de los mismos; posteriormente se describe el procedimiento y condiciones bajo el cual se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos; y finalmente, se incluyen los análisis estadísticos y modelos estructurales realizados para llegar a la comprobación o rechazo de las hipótesis planteadas.

Objetivos e hipótesis

Objetivo general.

Poner a prueba un modelo predictivo con la secuencia Presentación de la tareas→ Necesidades Psicológicas Básicas→ Bienestar psicológico, y analizar desde los planteamientos de la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985) las interrelaciones entre estas variables, en el contexto del deporte universitario.

Objetivos específicos.

1. Valorar la percepción de los atletas universitarios sobre la presentación de las tareas de sus entrenadores, las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación), y bienestar psicológico (vitalidad subjetiva).
2. Analizar las relaciones entre las distintas variables de investigación con el fin de establecer el grado de asociación entre ellas y valorar la puesta en práctica del modelo teórico predictivo.

3. Determinar si la presentación de las tareas actúa como un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas.
4. Determinar si la presentación de las tareas actúa como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.
5. Determinar si la presentación de las tareas actúa como un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas, y éstas, a su vez, actúan como un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.
6. Analizar el tipo de mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva.

Hipótesis.

- H1. La presentación de las tareas será un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas.
- H2. La presentación de las tareas será un predictor positivo de la vitalidad subjetiva.
- H3. La presentación de las tareas será un predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas, y éstas, a su vez, de la vitalidad subjetiva.
- H4. La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediará la relación entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva.

Diseño de investigación

Este estudio está enmarcado en el paradigma de la investigación cuantitativa ya que se estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas, tratando de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población de la cual toda muestra procede y pretende confirmar o rechazar las hipótesis que se plantean (Hernández & Fernández, 2010). También es descriptiva

ya que pretende describir la correlación que existe entre las variables de estudio que son la presentación de las tareas, las necesidades psicológicas y el bienestar en su indicador de vitalidad subjetiva; en este mismo sentido también se considera de corte correlacional ya que se pretende confirmar el modelo planteado en donde las variables interactúan y se correlacionan. Y por último se puede decir que es explicativa ya que pretende explicar de una manera más amplia el comportamiento de los fenómenos sociales enmarcados en la teoría de la autodeterminación.

Población

La población objeto de estudio son estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), que es una institución pública de educación superior, ubicada en el estado de Nuevo León, México. Está constituida por 29 preparatorias y 26 facultades, distribuidas en diferentes municipios del estado. Esta institución cuenta con un total 153,040 estudiantes, de los cuales 62,739 corresponden al nivel medio superior y 86,772 al de licenciatura, maestría y doctorado; los 3,592 restantes corresponden a escuelas incorporadas, carreras técnicas y universidad para los mayores (UANL, 2013).

En su organización la UANL cuenta con la Dirección General de Deportes (DGD), la cual organiza y promueve el deporte en sus diferentes disciplinas, mediante los torneos intrauniversitarios en cada periodo semestral, así como la selección, preparación y entrenamiento de los atletas que conforman las diferentes categorías de los equipos representativos.

La investigación se circunscribe en el campo de la instrucción deportiva con atletas de diferentes equipos representativos de las facultades de la UANL, en deportes de conjunto como básquetbol, beisbol, fútbol americano, fútbol soccer, voleibol y tochito; así como en deportes individuales como atletismo, box, gimnasia aeróbica, tae kwon do, tenis y tenis de mesa, tanto en la rama varonil como femenil.

Muestra.

Para la selección de la muestra se recurrió a técnicas no probabilísticas y por conveniencia ya que se determinó que los participantes fueran estudiantes de la UANL que pertenecieran a equipos deportivos que participaran en competencias intrauniversitarias o que representaran a la universidad en competencias externas, y que por el hecho de ser estudiantes se tuviera acceso a ellos mediante invitación a través de la DGD y/o con los coordinadores deportivos de las diferentes facultades de la universidad. La invitación de carácter institucional facilitó la participación de los deportistas en el estudio.

Para calcular el tamaño de la muestra se consideró el criterio basado en la cantidad de ítems de las escalas a utilizar en el modelo hipotetizado, es decir los recomendados para diseños factoriales, el cual considera un mínimo de 10 participantes por cada ítem, como lo recomienda Argibay (2009) “Consideramos que un número mínimo conveniente podrían ser diez sujetos por variable involucrada en el análisis, tanto para la regresión lineal múltiple, como para la regresión logística” (p. 24). Como se utilizaron 5 escalas para el estudio y el total de ítems sumados es de 37 (la distribución de ítems se puede ver en la Tabla 1), multiplicado por 10 son 370 participantes y en este estudio se pudo superar esta cifra.

La muestra estuvo compuesta por un total de 468 deportistas (302 hombres y 166 mujeres) con edades comprendidas entre los 17 y los 28 años ($M = 4.33$; $DT = .60$) que participan en diversos equipos deportivos, distribuidos de la siguiente manera: deportes de conjunto: básquetbol ($n = 29$), beisbol ($n = 44$), fútbol americano ($n = 81$), fútbol soccer ($n = 119$), voleibol ($n = 10$), tocho ($n = 45$); deportes individuales: atletismo ($n = 1$), box ($n = 47$), gimnasia aeróbica ($n = 13$), tae kwon do ($n = 49$), tenis ($n = 22$), tenis de mesa ($n = 8$); de diversas facultades como: facultad de arquitectura (FARQ; $n = 71$), facultad de veterinaria (FAV; $n = 1$), FCQ; $n = 1$), facultad de contaduría pública y administración de empresas (FACPYA; $n = 233$), facultad de ciencias de la tierra, (FIC; $n = 10$), facultad de ingeniería mecánica (FIME; $n = 2$), facultad de organización deportiva (FOD; $n = 94$) y Tigres equipos representativos de la UANL (TIGRES, $n = 56$); siendo estudiantes regulares en los niveles de licenciatura ($n = 453$), maestría ($n = 12$) y doctorado ($n = 3$). Con sesiones

de entrenamiento superiores a cinco sesiones a la semana ($M = 3.51$, $DT = .648$) y que llevan entrenando menos de cinco años con su entrenador actual ($M = 1.84$, $DT = 1.37$).

Definición de variables y descripción de instrumentos

Las variables utilizadas en el presente trabajo de investigación y los correspondientes instrumentos utilizados para su medición aparecen en la Tabla 1.

En este estudio se han utilizado variables relacionadas con el contexto social (presentación de las tareas), satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) y bienestar psicológico (vitalidad subjetiva).

Tabla 1

Variables e instrumentos de medición

VARIABLE	INSTRUMENTO
Presentación de las tareas	Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE)
Necesidades psicológicas básicas:	
Autonomía	Subescalas de Autonomía, Competencia y Relación
Competencia	
Relación	
Vitalidad subjetiva	Escala de Vitalidad Subjetiva (EVS)

Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE).

Para medir la variable de presentación de las tareas (PT) se utilizó la Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador (EPTE), desarrollada por Tristán et al. (2015). Las preguntas se enfocaron hacia la forma en la cual el entrenador presenta las tareas, ejercicios o actividades a los atletas.

La escala está compuesta por 11 ítems con respuesta tipo Likert que oscila desde (1) completamente en desacuerdo a (5) completamente de acuerdo. En las

instrucciones se pide a los deportistas que califiquen a su entrenador la forma en que presenta las tareas durante los entrenamientos. Un ejemplo de ítem de la escala es: “Durante los entrenamientos... Mi entrenador me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar”.

Ítems que componen la Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador.

1. Mi entrenador(a) me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente.
2. Mi entrenador(a) me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.
3. Mi entrenador(a) me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.
4. Mi entrenador(a) menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.
5. Mi entrenador me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.
6. Mi entrenador(a) me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar.
7. Mi entrenador(a) me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento.
8. Mi entrenador(a) me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.
9. Mi entrenador(a) me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.
10. Mi entrenador(a) me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.

11. Mi entrenador(a) me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.

La fiabilidad del instrumento está probada por los estudios preliminares de la construcción de esta escala por Tristán et al. (2015) con una muestra de 876 atletas universitarios, con un alfa de Cornbach de .94. También se confirmó con los datos obtenidos de igual valor con un alfa de Cronbach de .94 con el estudio de Garza-Adame et al. (2014) con una muestra de 468 atletas.

Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas.

Para este instrumento a los jugadores se les solicitó que respondieran una serie de 20 preguntas divididas en tres secciones, en el sentido de cómo se relacionan con sus sentimientos y experiencias en su equipo. La primera sección consta de diez ítems que evalúan la necesidad básica de autonomía; la segunda contempla cinco ítems que evalúan la percepción de competencia de los jugadores; y la última de cinco ítems de la subescala de necesidad de relación. A continuación se describe cada una de las subescalas.

Autonomía.

Para medir la percepción de autonomía se utilizó la versión mexicana (López-Walle et al., 2012) de los 10 ítems utilizados por Reinboth y Duda (2006) que evalúa dos facetas de la autonomía: la elección / toma de decisión y los aspectos volitivos en el contexto deportivo. En este instrumento se les solicita a los deportistas que indiquen, cómo se sienten en general cuando participan en su deporte, por ejemplo: En mi deporte “Me siento libre para hacer las cosas a mi manera”. Las respuestas son mediante una escala tipo Likert de siete puntos, con un rango que oscila desde *nada verdadero* (1), hasta *muy verdadero* (7). La fiabilidad de la escala ha sido confirmada en investigaciones previas (Balaguer et al., 2008; Reinboth & Duda, 2006).

Ítems que componen la Escala de Necesidad de Autonomía.

1. Me siento libre de expresar mis ideas y opiniones.
2. Me siento libre para hacer las cosas a mi manera.

3. Siento que en buena medida puedo ser yo mismo.
4. Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades / habilidades que quiero practicar.
5. Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar.
6. Yo puedo dar mi opinión.
7. Siento que mi opinión se tiene en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo la práctica/entrenamiento.
8. Siento que soy la causa de mis acciones (como algo opuesto a los sentimientos de que fuerzas o presiones externas gobiernan mis acciones).
9. Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones (como algo opuesto a sentirme controlado o presionado) cuando hago mi deporte.
10. Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores.

Las Propiedades psicométricas del instrumento estarán dadas por la Escala de Autonomía que se utilizó y ya han sido validadas al castellano y en el contexto deportivo (López-Walle et al., 2012). Las propiedades psicométricas que se examinan son su fiabilidad o consistencia interna dada entre los ítems, se obtuvo mediante el coeficiente alfa de Cronbach para el factor obtenido, siguiendo los criterios siguientes: a) eliminar aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento del coeficiente alfa, y b) eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems de la escala fuera inferior a .30, en el caso de esta escala se cuenta con un alfa de Cronbach de .90 y un 51.4% de la varianza.

La consistencia interna del instrumento aplicado en este estudio arrojó un valor de alfa de Cronbach de .91 y con un 50.1 % de saturación de la varianza, lo que confirma la fiabilidad del mismo. Además mostró una correlación entre ítems adecuada que fue del .34 a .85 con significancia al nivel 0.01, por lo cual no hubo necesidad de eliminar ningún ítem del instrumento.

Competencia.

Para evaluar la percepción de competencia se utilizó la versión mexicana (López-Walle et al., 2012) de la subescala de Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación Intrínseca (McAuley, Duncan, & Tammen, 1989). El cuestionario está compuesto por cinco ítems que evalúan la competencia percibida en el contexto deportivo. En el instrumento se les solicita a los deportistas que indiquen el nivel de acuerdo con una serie de afirmaciones como “Soy bastante hábil en mi deporte”. Las respuestas son en formato tipo Likert de siete puntos, que oscila desde *totalmente en desacuerdo* (1), hasta *totalmente de acuerdo* (7). Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad de esta escala (Balaguer et al., 2008; McAuley et al., 1989).

Ítems que componen la Escala de Competencia Percibida.

1. Creo que soy bastante bueno(a) en mi deporte.
2. Estoy satisfecho(a) con lo que puedo hacer en mi deporte.
3. Soy bastante hábil en mi deporte.
4. Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicado durante un tiempo.
5. Puedo hacer (actuar, ejecutar) muy bien mi deporte.

Las propiedades psicométricas del instrumento en este estudio están dadas, puesto que la Escala de Competencia Percibida utilizada ya ha sido validada al castellano y en el contexto deportivo (López-Walle et al., 2012; Balaguer et al., 2004). Las propiedades psicométricas que se examinaron son su fiabilidad o consistencia interna, ésta se encuentra entre los ítems y se obtuvo mediante el coeficiente alfa de Cronbach para el factor obtenido, siguiendo los criterios siguientes: a) eliminar aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento del coeficiente alfa, y b) eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems de la escala fuera inferior a .30, en el caso de esta escala el alfa de Cronbach es de .81 y un 64.8% de saturación de la varianza.

La consistencia interna del instrumento aplicado en este estudio arrojó un valor de alfa de Cronbach de .89 y con un 75.2 % de saturación de la varianza, lo que

confirma la fiabilidad del mismo. Además mostró una correlación entre ítems adecuada que fue del .45 a .79 con una significancia al nivel 0.01, por lo cual no hubo necesidad de eliminar ningún ítem del instrumento.

Relación.

Para evaluar la percepción de relación se utilizó la versión mexicana (López-Walle et al., 2012) de la versión Española (Balaguer et al., 2008). Está compuesta por cinco ítems que evalúan el nivel de aceptación y respeto percibido en el contexto deportivo. En este instrumento se solicita a los deportistas que indiquen el nivel personal de acuerdo sobre cómo se sienten cuando practican su deporte, por ejemplo: Cuando participo en mi deporte me siento... “valorado/a”. Los deportistas contestaron en una escala tipo Likert de cinco puntos, con un rango que oscila desde *totalmente en desacuerdo* (1), hasta *totalmente de acuerdo* (5). Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad y validez de este instrumento (Balaguer et al., 2008; Richer & Vallerand, 1998).

Ítems que componen la Escala de Necesidad de Relación

Cuando participo en mi deporte,
me siento...

1. Apoyado
2. Comprendido
3. Escuchado
4. Valorado
5. Seguro

Las propiedades psicométricas del instrumento estarán dadas en las Escala de Relación que se utiliza en este estudio ya han sido validadas al castellano y en el contexto deportivo (López-Walle et al., 2012). Las propiedades psicométricas que se examinaron son su fiabilidad o consistencia interna y se realizó a través de los ítems mediante el coeficiente alfa de Cronbach para el factor obtenido, siguiendo los criterios siguientes: a) eliminar aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento del coeficiente alfa, y b) eliminar aquellos ítems cuya correlación con el

resto de ítems de la escala fuera inferior a .30. En el caso de esta escala se cuenta con un alfa de Cronbach de .87 y un porcentaje de varianza del 65.3%.

La consistencia interna del instrumento aplicado en este estudio arrojó un valor de alfa de Cronbach de .93 y con un 50.1 % de saturación de la varianza, lo que confirma la fiabilidad del mismo. Además mostró una correlación entre ítems adecuada que fue del .34 a .85 con significancia al nivel 0.01, por lo cual no hubo necesidad de eliminar ningún ítem del instrumento.

Indicador de Bienestar.

Se utilizó la escala de **Vitalidad Subjetiva** en la cual se consideran los sentimientos subjetivos de energía y viveza, y se evaluaron mediante la versión mexicana de López-Walle et al. (2012) de la versión Española de Balaguer et al. (2008). Este instrumento está compuesto por seis ítems, que mide los sentimientos subjetivos de energía y viveza. En las instrucciones se les solicita a los deportistas que indiquen el grado en que, por lo general, una serie de afirmaciones son verdaderas para ellos. Un ejemplo de ítem es “Me siento vivo/a y vital” Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de siete puntos, que oscila desde *no es verdad* (1) a *verdadero* (7). Investigaciones previas han confirmado la fiabilidad y validez de este instrumento (Balaguer et al., 2005; Ryan & Frederick, 1997).

Ítems que componen la Escala de Vitalidad Subjetiva.

1. Me siento vivo y vital
2. A veces me siento tan vivo que solo quiero saltar
3. Tengo energía y ánimo
4. Me ilusiono con cada nuevo día
5. Casi siempre me siento alerta y despierto
6. Me siento activado (siento que tengo mucha energía)

Las propiedades psicométricas de la escala de Vitalidad Subjetiva (López-Walle et al., 2012) que se van a examinar son su fiabilidad o consistencia interna. Para el examen de la fiabilidad (consistencia interna) de vitalidad subjetiva, se ha utilizado el coeficiente alfa de Cronbach para los factores obtenidos, siguiendo los dos criterios siguientes: a) eliminar aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento del

coeficiente alfa, y b) eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems de la escala fuera inferior a .30, en este caso la escala cuenta con un alfa de Cronbach de .87 y un 60.7% de saturación de la varianza.

La consistencia interna del instrumento aplicado en este estudio arrojó un valor de alfa de Cronbach de .88 y con un 66.4 % de saturación de la varianza, lo que confirma la fiabilidad del mismo. Además mostró una correlación entre ítems adecuada que fue del .42 a .74 con significancia al nivel 0.01, por lo cual no hubo necesidad de eliminar ningún ítem del instrumento.

Recogida de información

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en las instalaciones de la Facultad de Organización Deportiva (FOD) de la UANL, específicamente en las salas de cómputo, ya que las encuestas fueron en formato en línea mediante la plataforma SurveyMonkey, solicitando a los deportistas su participación voluntaria para el estudio.

Se solicitó la autorización para la aplicación de las encuestas mediante una carta al Director General de Deportes de la UANL, informándole de los objetivos de la investigación y del deseo de contar con su colaboración para el enlace con las diferentes facultades.

A la solicitud acudieron diferentes equipos representativos de varias disciplinas deportivas, tanto varoniles como femeniles, según la disponibilidad de horarios, compromisos de competición y apoyo de coordinadores deportivos de algunas facultades que fueron exalumnos de FOD.

Las encuestas fueron elaboradas con el software SurveyMonkey de manera conjunta, es decir, que los tres instrumentos correspondientes a las variables de estudio se hicieron en batería con el fin de recabar los datos en una sola aplicación.

Se realizaron horarios para atender a cada grupo de atletas, cuidando que las condiciones de aplicación fueran homogéneas: una persona por ordenador, mismos aplicadores, instrucciones, apoyo técnico y la ausencia del entrenador durante la

aplicación para garantizar la objetividad de las respuestas. La temporalidad de aplicación fue del 14 al 28 de febrero de 2014.

Los cuestionarios administrados fueron anónimos y cumplimentados por los propios deportistas durante un periodo aproximado de 25 minutos. Antes de la administración de los cuestionarios los jugadores recibieron instrucciones correspondientes y se les indicó que de ser necesario solicitaran ayuda en caso de duda o confusión con alguno de los ítems o con la forma de contestar con el ordenador, para lo cual el investigador estuvo presente en el aula en todo momento. La administración de las encuestas se realizó al mismo tiempo para todos los integrantes del equipo que participaron en la investigación, cuidando que no estuvieran presentes durante la misma las figuras de autoridad, tales como el entrenador o el director deportivo, ya que ello fue fundamental para la sinceridad de las respuestas.

Al final de cada aplicación de encuestas se les dio las gracias tanto a los atletas que participaron, como a sus entrenadores y coordinadores de manera verbal, con la promesa de informarles de los resultados al final de la investigación.

Para la codificación de datos se procedió a clasificar los ítems propios de los instrumentos, asignándole a cada alternativa una clave de identificación, para lo cual se utilizó el software SurveyMonkey, facilitando la captura de los datos y creando una base de datos aplicable directamente en formato para el software estadístico SPSS y AMOS para su posterior procesamiento y análisis.

Análisis de datos

En este apartado se muestra la información relacionada con los distintos análisis que se realizaron a la interacción entre las variables de estudio. En primer lugar se hace referencia a los análisis realizados para estudiar la variable contextual *Presentación de las tareas*, en segundo término se presentan los análisis para estudiar las variables relacionadas con las *Necesidades Psicológicas Básicas* (autonomía, competencia y relación), en tercer término se presentan los análisis

realizados para estudiar las variables relacionadas con el bienestar psicológico, en particular con la *Vitalidad subjetiva*, y por último, se presentan los análisis realizados para estudiar las relaciones entre las distintas variables considerando el modelo hipotetizado con base en la TAD, mediante el análisis de ecuaciones estructurales.

Variables relacionadas con la presentación de las tareas.

Para realizar los análisis de la presente investigación se consideró solamente la Escala de la Presentación de las Tareas del Entrenador, desarrollada por Tristán et al. (2015). Los análisis realizados han sido los estadísticos descriptivos de máximo y mínimo, media, desviación típica, varianza, asimetría y kurtosis, con el fin de corroborar la tendencia central de los datos.

Variables relacionadas con las necesidades psicológicas básicas.

Para los análisis realizados de la variable estudiada, se han utilizado los: estadísticos descriptivos tales como la media, desviación típica de la variable, varianza, asimetría y kurtosis, con el fin de corroborar la tendencia central de los datos.

Las escalas utilizadas han sido: la Competencia Percibida del Cuestionario de Motivación Intrínseca (IMI), la Escala de Necesidad de Autonomía (NAS) y la Escala de Necesidad de Relación (NRS) para ser analizadas en su conjunto y por separado.

Variables relacionadas con la vitalidad.

La escala estudiada ha sido la escala de Vitalidad Subjetiva de la versión mexicana (López-Walle et al., 2012) de la versión Española (Balaguer et al., 2008). Se han realizado estadísticos descriptivos como la media, desviación típica, varianza, asimetría y kurtosis, con el fin de corroborar la tendencia central de los datos.

Inter-relaciones de presentación de las tareas, las necesidades básicas y la vitalidad.

Para estudiar las interrelaciones entre las variables definidas para el modelo, se utilizó la correlación de Pearson, para establecer el grado de asociación entre las variables. Se realizó un análisis de ecuaciones estructurales como principal estrategia para probar el modelo hipotetizado (Figura 1), el cual se realizó en dos

pasos. En el primer paso se realizaron análisis factoriales confirmatorios de cada una de las escalas, y en el segundo la medición y ajuste del modelo mediante el programa estadístico AMOS 21.0.

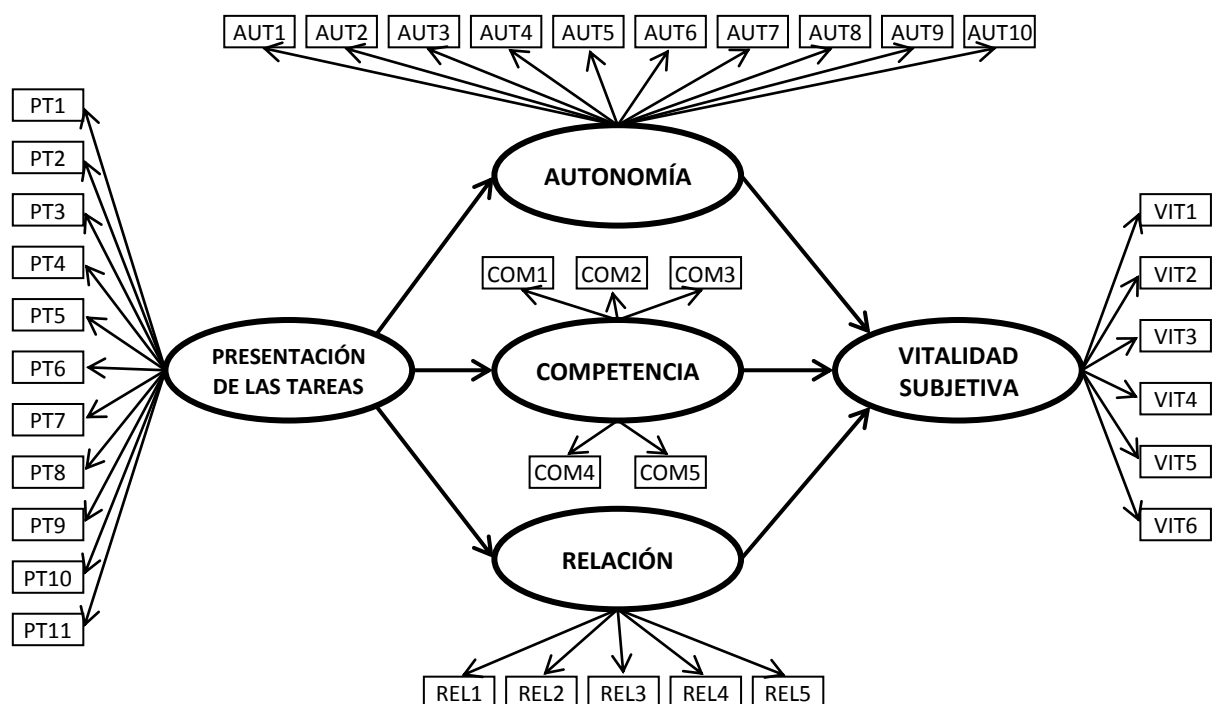


Figura 1. Representación del modelo estructural hipotetizado

Para validar la estructura del modelo se emplearon múltiples índices de bondad de ajuste que corrigen el inconveniente del estadístico, grados de libertad (X^2/df ; Wheaton, Muthén, Alwin, & Summers, 1997), el índice de ajuste incremental (IFI ; Incremental Fit Index; Bentler & Bonett, 1980) el índice de ajuste comparativo (CFI ; Comparative fit index; Bentler, 1990) y la raíz del promedio del error de aproximación ($RMSEA$; Root mean square error of approximation; Steiger & Lind, 1980). Según Carmines & McIver (1981), un cociente (X^2/df) inferior a tres indican un buen ajuste del modelo. Valores de IFI y CFI por encima de .90 indican un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995). Para la $RMSEA$, según Browne y Cudeck (1993) un valor de .08 o menor indican un error completamente razonable no siendo admisible valores superiores a 0.1.

Resultados y Discusión

Resultados y Discusión

Resultados

En este apartado se presentan los estadísticos descriptivos, en seguida se muestra lo referente a las correlaciones entre las variables, análisis factoriales confirmatorios (AFC) de los instrumentos utilizados, y por último el análisis de ecuaciones estructurales del modelo planteado para probar las hipótesis de investigación, así como el modelo de mediación.

Resultados descriptivos.

Para el análisis descriptivo de los datos se utilizó el software estadístico SPSS 15.0, mediante el cual, en un primer momento se realizó la agrupación de los ítems de cada instrumento con el nombre de las variables de estudio y procesar los datos de forma adecuada. Se consideraron los estadísticos descriptivo de máximo y mínimo, media, desviación típica, varianza, asimetría y kurtosis con una lista de casos validados de $N = 468$. A continuación se hará la descripción por separado de cada variable.

Presentación de las tareas.

Como se muestra en la Tabla 2, la media de la escala para el conjunto de la muestra es $M = 4.33$ en consideración a sus valores mínimos y máximos (1-5) y una desviación típica de .610, además se puede apreciar que los valores de asimetría y kurtosis están dentro de los parámetros de normalidad de las medidas de tendencia central, es decir valores muy cercanos a la media, lo que indica una buena distribución univariada de los datos y con características de estimación aceptables en los resultados. Estos valores nos indican que los atletas universitarios tienen una muy buena percepción sobre sus entrenadores en cuanto a forma de instrucción deportiva de presentar las actividades a realizar en los entrenamientos, es decir, que la información que reciben de ellos es clara, las demostraciones e indicaciones son adecuadas en cuanto calidad y cantidad.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos de las variables involucradas

				Desv.			
	Mín.	Máx.	Media	típ.	Varianza	Asimetría	Kurtosis
Presentación de las tareas	1.00	5.00	4.33	.610	.372	-1.88	6.46
Autonomía	1.50	7.00	5.40	1.13	1.28	-.68	.09
Competencia	1.00	7.00	5.69	.996	.993	-1.23	2.66
Relación	1.00	5.00	4.38	.706	.499	-2.02	5.71
Vitalidad	1.83	7.00	5.85	.966	.934	-1.08	1.42

Necesidades Psicológicas Básicas.

En la variable Satisfacción de Necesidades Psicológicas Básicas, la media de la escala para el conjunto de la muestra es de 5.15 y la desviación típica de .73. Estos valores nos indican que los atletas universitarios de los equipos participantes en el estudio, perciben que sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación se satisfacen en gran medida, lo cual es una de las condiciones necesarias para generar un sentimiento de bienestar en los jugadores, y esto se refleja en una mayor constancia y permanencia con el equipo y en su disciplina deportiva. En la Tabla 2 se aprecian los valores de las tres necesidades psicológicas básicas por separado (autonomía, competencia y relación), se puede notar que la necesidad mejor puntuada es la *relación* con una media de 4.38 y una desviación típica de .70, lo que indica que los atletas universitarios se sienten conectados, respetados y con fuertes vínculos sociales con sus entrenadores y compañeros de equipo; en contraste también se aprecia que la necesidad con más bajo valor es la autonomía con una media de 5.40 y una desviación típica de 1.13, esto puede indicar, que a pesar de que la percepción de autonomía es alta, es posible que los atletas al darles las indicaciones haya algunos elementos de control por parte de los entrenadores.

Vitalidad subjetiva.

En la variable Vitalidad Subjetiva (VS), la media de la escala para el conjunto de la muestra es de 5.85 y la desviación típica de .96. Estos valores nos indican que los atletas universitarios de los equipos participantes en el estudio presentan una vitalidad alta. Lo que refleja una buena sensación de vigor, energía y sentido positivo con el deporte que practican (ver Tabla 2).

Los resultados descriptivos que se acaban de mostrar son de carácter general en cada una de las variables de estudio, sin embargo se realizaron otros análisis considerando los comparativos por las variables Género (hombres y mujeres) y Tipo de Deporte (Individual y conjunto); en ambos casos se aplicó la prueba *t* de Student con el fin de hacer la comparación entre las medias en cada una de las variables involucradas, y así establecer si existían diferencias significativas en el grado de percepción entre los grupos de comparación.

En el caso de la comparación por *género*, los resultados demostraron que no existe diferencia significativa ($p < 0.05$) en cuanto al nivel de percepción de los atletas universitarios, tanto para la presentación de las tareas ($t = -1.812$, $gl = 466$, $p = 0.071$), las necesidades psicológicas básicas ($t = 1.589$, $gl = 466$, $p = 0.113$) y la vitalidad subjetiva ($t = .971$, $gl = 466$, $p = 0.332$). Esto quiere decir que los instrumentos que se aplicaron funcionan por igual tanto para hombres como para mujeres deportistas y que la percepción de estas variables, el género no se considera como posible sesgo en los resultados. Sin embargo, en la comparación de las tres necesidades por separado se encontró que si hay diferencia significativa en la percepción de la necesidad de competencia ($t = 3.032$, $gl = 466$, $p < 0.05$), en este caso los hombres ($M = 5.79$) se perciben más competentes que las mujeres ($M = 5.50$).

En la comparación por *tipo de deporte*, los resultados muestran un comportamiento diferente al anterior, ya que se encontraron diferencias significativas ($p < 0.05$) en dos de las variables involucradas, en la presentación de las tareas ($t = 4.410$, $gl = 466$, $p < 0.05$) y en las necesidades psicológicas básicas ($t = 2.685$, $gl = 466$, $p < 0.05$); esto en virtud que resultaron con puntuaciones de medias más altas

en ambas variables para los deportes individuales (PT, $M = 4.52$; NPB, $M = 5.38$). Por lo tanto, se puede asumir que existe una mejor percepción sobre la presentación de las tareas de sus entrenadores y la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas en los deportes individuales en atletas universitarios. Sin embargo, en un análisis por separado de las tres necesidades, en el caso de la competencia no hay diferencia significativa ($t = -1.955$, $gl = 466$, $p = 0.051$), lo mismo sucedió para la vitalidad subjetiva ($t = .485$, $gl = 466$, $p = 0.628$), por lo tanto se asume que no existe diferencia entre sus medias, asegurando que, tanto para los deportes de conjunto como los deporte individuales existe la misma percepción de eficacia en las tareas y de vigor, viveza y sentido positivo.

Análisis correlacional

Se realizó un análisis correlacional bilateral entre las variables de estudio como se muestra en la Tabla 3, donde se presenta por separado las tres necesidades psicológicas básicas para apreciar de manera más fina las correlaciones con las otras dos variables implicadas; aquí se pueden distinguir valores de moderados a medios con correlaciones positivas altas a nivel de significancia de $p < .01$, la correlación más alta está entre la percepción de competencia y la vitalidad ($r = .424$), lo cual puede significar que los atletas que se perciben a sí mismos como capaces y hábiles para desempeñarse en su deporte, experimentan sentimientos energía y vigor internos; así mismo, la correlación más baja estuvo entre la variable contextual de presentación de las tareas y la vitalidad ($r = .161$; $p < .01$), pudiendo explicarse esto por el hecho de que la presentación de las tareas representa un estímulo externo que requiere de un mecanismo mediador interno antes que se llegue a niveles óptimos de vitalidad, lo que la teoría y las investigaciones consideran que este papel es desempeñado por las necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000).

Tabla 3

Correlaciones entre variables de estudio

	Presentación de las tareas	Autonomía	Competencia	Relación
Autonomía	.195(**)			
Competencia	.119(**)	.396(**)		
Relación	.205(**)	.375(**)	.433(**)	
Vitalidad	.161(**)	.411(**)	.424(**)	.314(**)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral).

Análisis del modelo estructural

Para analizar el modelo estructural hipotetizado se realizó una aproximación en dos pasos, el primero fue hacer análisis factoriales confirmatorios (AFC) de cada una de las escalas utilizadas en este estudio, así como corroborar la fiabilidad de los mismos mediante la prueba alfa de Cronbach; el segundo paso fue medir y ajustar el modelo hipotetizado mediante el software estadístico AMOS 21.0. También se midió y ajustó el modelo de mediación de las necesidades psicológicas básicas entre presentación de las tareas y vitalidad subjetiva.

Análisis de los instrumentos.

Se realizaron análisis AFCs para examinar la estructura factorial y la fiabilidad de los instrumentos utilizados en el estudio.

Todas las escalas ajustaron adecuadamente, en la Tabla 4 se muestran los datos de ajuste, validación y fiabilidad de cada una. Cabe mencionar que para lograr un ajuste adecuado en las escalas en los AFCs, se recurrió al procedimiento de covarianza de errores entre ítems, esto justificado con los estudios de Gerbing y Anderson (1984), sin embargo al integrarse todas las escalas en la medición del modelo hipotetizado, no hubo necesidad de recurrir a este procedimiento.

En los AFCs de los instrumentos del estudio y siguiendo a Hu y Bentler (1999), se emplearon múltiples índices de bondad de ajuste que corrigen el inconveniente

del estadístico, Chi- cuadrado sobre grados de libertad (X^2/gl ; Wheaton, Muthén, Alwin, & Summers, 1997), el índice de ajuste incremental (IFI ; Incremental Fit Index; Bentler & Bonett, 1980) el índice de ajuste comparativo (CFI ; Comparative Fit index; Bentler, 1990) y la raíz del promedio del error de aproximación ($RMSEA$; Root mean square error of approximation; Steiger & Lind, 1980). Según Carmines y Mclver (1981), un cociente (X^2/gl) inferior a tres indican un buen ajuste del modelo. Valores de IFI y CFI por encima de .90 indican un ajuste aceptable (Hu & Bentler, 1995). Para la $RMSEA$, según Browne y Cudeck (1993) un valor de .08 o menor indican un error completamente razonable no siendo admisible valores superiores a 0.1.

Los resultados de los diferentes modelos estructurales mostraron que todas las escalas o componentes del modelo poseen índices de ajuste satisfactorios (Tabla 4).

Tabla 4

Índices de bondad del ajuste de los instrumentos

Factores latentes	X^2	gl	X^2/gl	CFI	IFI	$RMSEA$	α
Presentación de las tareas	92.20	42	2.19	.98	.98	.05	.93
Autonomía	90.83	24	3.78	.97	.97	.07	.91
Competencia	2.49	4	.62	1.00	1.00	.00	.89
Relación	7.09	3	2.36	.99	.99	.05	.93
Vitalidad	16.13	8	2.01	.99	.99	.04	.88

Análisis de ecuaciones estructurales.

Para evaluar el modelo hipotetizado (véase Figura 1) se utilizó el programa AMOS versión 21.0 (Arbuckle, 2006), así como los mismos índices de ajuste en los AFCs de los instrumentos, adicionando el índice estadístico crítico N de Hoelter (Hoelter, 1983), el cual indica que un valor superior a 200 se considera un ajuste satisfactorio.

En primer lugar se analizó la normalidad de los datos, características de asimetría y kurtosis, y el coeficiente de kurtosis multivariante de Mardia, ya que es un

requisito para realizar una adecuada estimación (Mardia, 1974). El coeficiente de Mardia obtenido fue 400.33 lo que indica la falta de normalidad de los datos, en estas condiciones es recomendable utilizar la técnica de bootstrapping. Este procedimiento proporciona una media de las estimaciones obtenidas del remuestreo y su error estándar. Además, compara los valores estimados sin el bootstrap con las medias obtenidas con el remuestreo, indicando el nivel de sesgo. Esto permitió considerar que los resultados de las estimaciones eran robustos y, por tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001).

El modelo presentó adecuados índices de ajuste: χ^2 (620) = 1469.26, χ^2/df = 2.53, CFI = .92, IFI = .92, $RMSEA$ = .05, N Hoelter = 225. La solución estandarizada del modelo estructural obtenido se presenta en la Figura 2. Los resultados mostraron que la presentación de las tareas ofrecida por el entrenador actuó como predictor positivo de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y estas a su vez como predictoras de la vitalidad subjetiva, es decir del bienestar psicológico de los atletas.

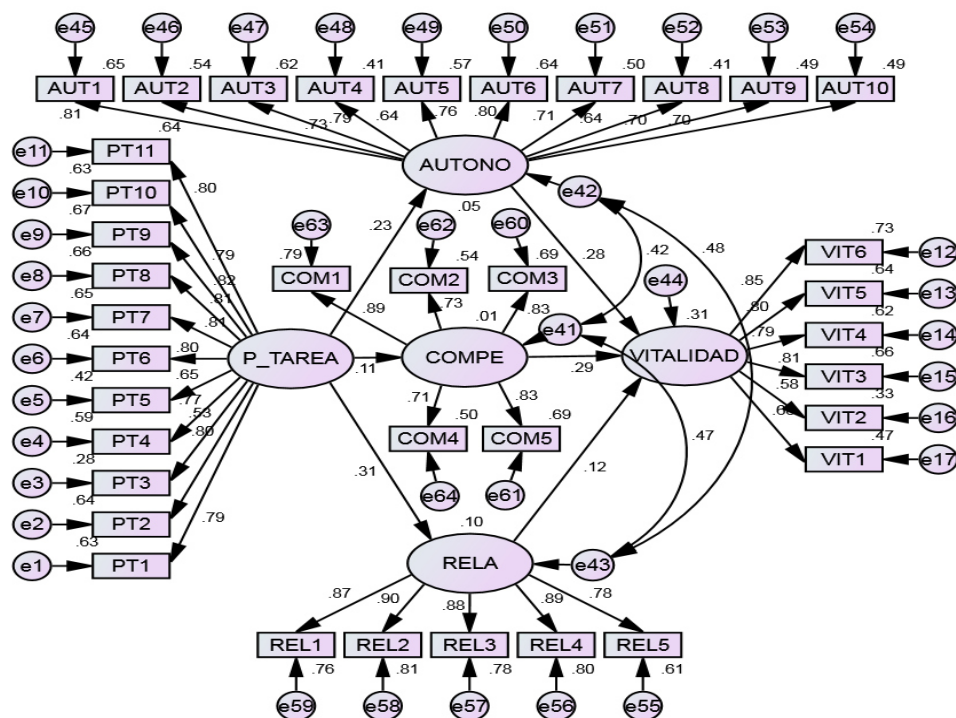


Figura 2. Solución estandarizada del modelo estructural con valores de correlación y covarianzas entre los errores residuales de las NPB

En este modelo no fue posible medir la relación directa entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva, ya que la presencia de las necesidades psicológicas en éste, afecta las regresiones lineales necesarias para determinar el potencial predictivo de PT → VS.

Para poder cumplir con este objetivo específico (OE6) y comprobar una de las hipótesis planteadas (H2), fue necesario ingresar un submodelo bajo el mismo tipo de análisis de ecuaciones estructurales (Figura 3) y con los mismos índices de ajuste.

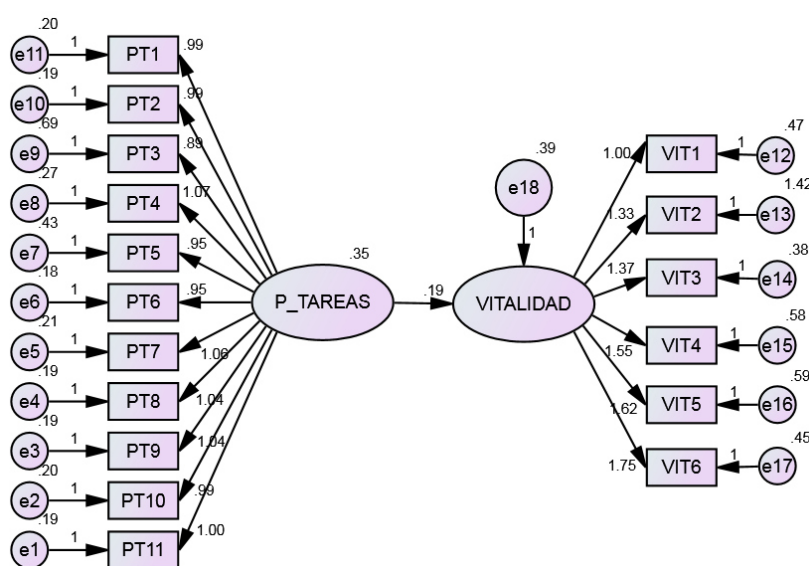


Figura 3. Solución estandarizada del submodelo modelo estructural sobre la relación lineal entre presentación de las tareas y vitalidad subjetiva

Este submodelo mostró índices de ajuste adecuados: $\chi^2 (118) = 302.63$, $\chi^2/df = 2.56$, $CFI = .96$, $IFI = .96$, $RMSEA = .05$, $N Hoelter = 242$. Estos resultados indican que la presentación de las tareas tiene poder predictivo sobre la vitalidad subjetiva, ya que se existe una correlación positiva y significativa entre estas dos variables ($\beta = .19$, $p < .01$)

Mediación de las necesidades psicológicas básicas.

Siguiendo las recomendaciones de Holmbeck (1997), hemos probado una serie de modelos alternativos con el fin de evaluar el efecto de mediación entre las

variables de estudio: a) si las necesidades psicológicas básicas en conjunto actúan como mediadores entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva; y b) si las necesidades psicológicas básicas cada una por separado (autonomía, competencia y relación) tiene el mismo efecto mediador entre presentación de las tareas y vitalidad subjetiva.

Según Holmbeck (1997), una variable (B) para mediar la relación entre (A) y (C), se deben cumplir cuatro pasos:

1. La relación directa entre (A) y (C) debe ser significativa y debe haber un ajuste adecuado a los datos.
2. La relación directa entre (A) y (B) y entre (B) y (C) debe ser importante y debe haber un ajuste adecuado a los datos, a esto se le llama un modelo restringido.
3. Un tercer modelo sin restricciones debe ser probado, donde (A) está directamente relacionada con (C) e indirectamente relacionadas con (C) a través de (B).
4. El último paso debe ser interpretar el efecto de la mediación comparando el valor de chi-cuadrado del modelo restringido con la del modelo no restringido, utilizando la prueba de la diferencia de chi-cuadrado.

Si no hay diferencias significativas entre el modelo sin restricciones y el modelo restringido, la mediación se considera total. En otras palabras, la relación directa entre (A) y (C) deja de ser significativo cuando se toma la variable mediadora (B) en cuenta. Mientras que si hay diferencias entre el modelo no restringido y el restringido, la hipótesis de la mediación total se rechaza y por lo tanto se debe hacer un análisis más profundo para determinar si la mediación parcial se puede considerar. La mediación parcial se considera si, teniendo en cuenta el efecto mediador de (B), el efecto directo de (A) sobre (C) disminuye sin dejar de ser significativo. También es útil comparar e informar cuando los coeficientes de trayectoria (A) sobre (C) para cuando (B) es significativo, en oposición a cuando (B) no lo es dentro del modelo. Por último, se realizó un análisis complementario para

determinar la importancia de la mediación por medio de la prueba de Sobel (Sobel, 1982).

Mediación del las necesidades psicológicas básicas en conjunto.

El primer paso para comprobar el modelo de mediación de las necesidades psicológicas básicas en conjunto, consistió en evaluar la capacidad predictiva de la presentación de las tareas sobre el bienestar, medido éste, a través de la vitalidad subjetiva. El modelo presentó adecuados índices de ajuste: $\chi^2(118) = 302.63$, $\chi^2/gl = 2.56$, $IFI = .96$, $CFI = .96$, $RMSEA = .05$, $N\ Hoelter = 242$. La correlación entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva fue significativa ($\beta = .19$, $p < .01$). El segundo paso para probar la mediación de las necesidades psicológicas básicas fue confirmar el ajuste del modelo restringido (cuyos parámetros pueden verse en la Figura 2). El modelo estructural propuesto produjo índices de ajuste adecuados (mencionados anteriormente). Por lo tanto, el modelo cumple con las condiciones para la mediación, con asociaciones significativas entre la presentación de las tareas y las variables mediadoras (necesidades psicológicas básicas), y entre las variables mediadoras y la vitalidad subjetiva. El tercer paso consistió en examinar un modelo sin restricciones en el que al modelo restringido (el del Paso 2) se le añade una relación directa entre la presentación de las tareas y la variable de bienestar (vitalidad subjetiva). Los índices de ajuste del modelo sin restricciones fueron: $\chi^2(619) = 1467.67$, $\chi^2/gl = 2.37$, $IFI = .92$, $CFI = .92$, $RMSEA = .05$, $N\ Hoelter = 224$. Los valores de la relación directa entre la presentación de las tareas y la vitalidad ($\beta = 0.06$, $p = .207$) resultaron ser no significativos, además que disminuyeron las relaciones de autonomía y relación con la vitalidad ($\beta = 0.28$ a $\beta = 0.27$ y $\beta = 0.12$ a $\beta = 0.10$ respectivamente), también dejó de ser significativa la relación entre la variable relación y la vitalidad ($p = .069$). Por lo tanto, se estima que se produjo una mediación total en el modelo. El último paso para determinar la mediación es el análisis de la diferencia de la χ^2 entre el modelo con restricciones (modelo hipotetizado) y el modelo sin restricciones, como la relación directa entre presentación de las tareas y vitalidad fue significativa en el modelo restringido, y no significativa en el modelo sin restricciones, la diferencia es obvia y por lo tanto se

asume que las necesidades psicológicas básicas en conjunto actúan como mediadoras totales para este modelo.

Adicionalmente se realizó a este modelo de mediación la prueba de Sobel, que también es indicada para estudiar los efectos de la mediación y como una forma de corroborar los resultados anteriores. Con esta prueba se pudo corroborar el efecto de mediación total de las necesidades psicológicas básicas en su conjunto entre la variable independiente de presentación de las tareas y la variable resultado de vitalidad subjetiva, indicador del bienestar psicológico, con valores significativos de: $z = 4.77, p < 0.01$.

Mediación del las necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación.

En este modelo, se prueba por separado la mediación individual de cada una de las necesidades psicológicas básicas, con el fin de apreciar de una manera más fina y diferenciada el efecto mediador de la autonomía, la competencia y la relación entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva.

Siguiendo los mismos pasos que en el modelo de mediación anterior, para cada una de las tres necesidades psicológicas básicas, el primer paso es igual que el modelo anterior, donde se evalúa la capacidad predictiva de la presentación de las tareas sobre la vitalidad subjetiva, los valores de ajuste y significancia ya están reportados. Para el Paso 2 los resultados con los índices de ajuste de los modelos lineales para cada una de las necesidades psicológicas básicas entre presentación de las tareas y vitalidad subjetiva, se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Valores de ajuste a los modelos lineales para el Paso 2 de la mediación

NPB	<i>X²</i>	<i>gl</i>	<i>X²/gl</i>	<i>CFI</i>	<i>IFI</i>	<i>RMSEA</i>	<i>Hoelter</i>
Autonomía	836.9	322	2.59	.93	.93	.05	215
Competencia	544.6	207	2.63	.94	.94	.05	221
Relación	444.1	207	2.14	.96	.96	.05	271

Cada NPB va acompañada de la secuencia PT→(NPB)→VS

Como se puede apreciar, en todos los modelos individuales los índices de ajuste fueron aceptables y significativos ($p < 0.001$), por lo que se asume continuar al siguiente paso en donde a estos modelos se les denominará modelos con restricciones. El tercer paso para probar la mediación fue hacer los modelos sin restricciones, igual a los anteriores, pero agregando la relación directa entre las variables presentación de las tareas y vitalidad subjetiva en cada uno. En la Tabla 6 se pueden apreciar los valores de ajuste de los modelo sin restricciones.

Tabla 6

Valores de ajuste para los modelos sin restricciones

NPB	X^2	gl	X^2/gl	CFI	IFI	$RMSEA$	$Hoelter$	B	p
Autonomía	833.8	321	2.59	.93	.93	.05	215	.14	.078
Competencia	536.0	206	2.60	.95	.95	.05	224	.24	.004
Relación	442.3	206	2.14	.96	.96	.05	271	.11	.183

El último paso consistió en comparar los valores de X^2 entre los modelos con restricciones y los modelos sin restricciones, para determinar si la mediación es total o parcial. En el caso de la autonomía y la relación resultaron ser mediadores totales entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva, debido a que los valores de β fueron bajos y resultaron ser no significativos lo que comprueba la mediación total en estas dos necesidades básicas. En el caso del modelo mediador de la necesidad de competencia, la mediación resultó ser parcial, debido a que los resultados de β fueron moderados y significativo a nivel de $p < 0.01$, además del bajo índice de asociación en la correlación entre presentación de las tareas y la necesidad de competencia ($r = .11$; $p < 0.01$).

Adicionalmente y para corroborar la mediación de cada una de las necesidades básicas, se llevó a cabo la prueba de mediación de Sobel, la cual confirmó los resultados anteriores, como se puede ver en la Tabla 7. Para la prueba de Sobel se considera mediación total cuando el valor de z es mayor a 2.18 y es significativo a

nivel de $p < 0.01$; pero si el valor z es inferior al rango anterior y la significancia es de $p > 0.05$, se considera que la mediación es parcial.

Tabla 7

Resultados prueba de mediación de Sobel

NPB	z	p	<i>Tipo de mediación</i>
Autonomía	4.01	0.001	Total
Competencia	1.88	0.059	Parcial
Relación	4.83	0.001	Total

La confirmación del modelo hipotetizado explica totalmente uno de los postulados de la TAD (Deci & Ryan, 1985; 2000) en el sentido que una variable contextual, que en este caso es la presentación de las tareas del entrenador hacia sus atletas, al proporcionarles una forma de estructura, es decir, información de expectativas claras, predice positivamente las tres necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación, que a su vez predice el bienestar psicológico en su forma de vitalidad subjetiva, además de predecir de manera directa la vitalidad subjetiva como indicador del bienestar psicológico, y por último las necesidades psicológicas básicas actúan como mecanismo mediador entre la variable contextual y la variable resultado.

Discusión

Los objetivos de la presente investigación se cumplieron en su totalidad, tanto el general como los específicos. En cuanto al objetivo general se pudo someter a la práctica un modelo teórico emanado de la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985, 2002), así como de la Teoría de las necesidades psicológicas básicas (TNPB; Deci & Ryan, 1985, 2000), con el fin de probarlo empíricamente y de esta

manera comprobar las hipótesis planteadas. Los resultados ofrecieron apoyo empírico para probar el modelo predictivo: Presentación de las tareas, satisfacción de las necesidades psicológicas y el bienestar en atletas universitarios. En este apartado se hablará sobre los resultados obtenidos y se discutirán, contrastando éstos con otras investigaciones.

En cuanto al primer objetivo específico a cerca de valorar la percepción de los atletas universitarios sobre la presentación de las tareas de sus entrenadores, las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación), y bienestar psicológico (vitalidad subjetiva). Los resultados muestran que los atletas perciben que los entrenadores realizan la presentación de las tareas con calidad. Esto nos indica que los entrenadores tiene calidad en la instrucción en términos de contenido, ya que la información es clara, precisa y detallada, y el método en que se comunica el contenido es mediante señales verbales y demostraciones visuales (Becker, 2009). Esto también coincide con los estudios de Hodges y Franks (2002a; 2002b) sobre la presentación de las tareas (pre-práctica) en la instrucción deportiva, lo cual indica que los entrenadores son eficaces al dar las instrucciones y al hacer las demostraciones de los movimientos, así como la información clara sobre el objetivo de las tareas de aprendizaje (Williams & Hodges, 2005).

Por otra parte, los resultados de la percepción de los atletas sobre las necesidades psicológicas básicas nos indican que la necesidad de relación es la que presenta la media más alta, después, la necesidad de competencia y finalmente la autonomía. Esto nos permite señalar que los entrenadores cumplen con la estructura básica de la instrucción, que es proporcionar expectativas e indicaciones claras para los atletas (Reeve, 2009). Así como, una explicación racional de la tarea que se va a realizar (Jang, Reeve, & Deci, 2010), creando las condiciones necesarias para que los atletas experimenten un sentido de la voluntad, elección, desarrollo personal y la satisfacción de las necesidades psicológicas (Tristán et al., 2015). También, se encontró muy buena percepción sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas y la vitalidad subjetiva combinadas en los deportistas, similar a otros resultados en al ámbito del deporte universitario (e.g. López-Walle et al., 2012; Reinboth & Duda, 2006). Por otra parte y como uno de los principales referentes de

justificación de este estudio están los hallazgos de Tessier et al. (2010) en línea con los de esta investigación, con la similaridad de la proporción de estructura y la presentación de las tareas (ambos comportamientos instruccionales en el deporte) y la satisfacción de las necesidades psicológicas en atletas jóvenes, resultando en incremento de percepción ambas variables, confirmando así, los postulados de la TAD y de la TNPB. Esto quiere decir, que los entrenadores al proporcionar información clara de las expectativas motrices a alcanzar en los entrenamientos, dar las demostraciones sobre el modelo motriz y las acciones propias de la disciplina deportiva que practican, provocan en los atletas un sentido positivo autonomía, competencia, relación y vitalidad, que en suma contribuyen al equilibrio psicológico de los jugadores.

Respecto a la percepción de los atletas sobre el bienestar psicológico (vitalidad subjetiva) los resultados muestran que los atletas universitarios de los equipos participantes en el estudio presentan una vitalidad alta. Lo que refleja una buena sensación de vigor y sentido positivo relacionada con el deporte. Generado principalmente por que los atletas universitarios se sienten conectados y con fuertes vínculos sociales con sus entrenadores y compañeros de equipo o principalmente porque sus necesidades psicológicas básicas fueron satisfechas (Amorose & Anderson-Butcher, 2007; Conroy & Coatsworth, 2007; López-Walle, Balaguer, Castillo & Tristán, 2011; López-Walle et al., 2012; Reinboth & Duda, 2006).

Los resultados sobre la percepción de los atletas universitarios por género nos indican que existe diferencia significativa en la necesidad de competencia, en donde los hombres se perciben más competentes que las mujeres, esto en línea con los estudios de García, et al., (2007), interpretando que el hecho de que los hombres practican más deporte que la mujeres, en general los hace sentirse más competentes. Esto significa que los atletas hombres universitarios se perciben a sí mismos con mayores capacidades, habilidades y eficiencia motriz antes de implicarse en la práctica, es decir que desde el planteamiento de la tarea motriz ellos se visualizan que pueden realizarla muy bien, tal como se la plantea el entrenador; pueden intervenir aquí factores socioculturales los cuales tradicionalmente ubican a los hombres como más capaces que las mujeres en las actividades físicas, así como

su disposición de implicarse en nuevos retos. Estas diferencias de género no coinciden con otros estudios en el ámbito de la actividad física y contextos deportivos (e.g. Gillet et al., 2008; Sánchez & Nuñez, 2007)

La segunda comparación fue por tipo de deporte, los resultados mostraron que sí existe diferencia significativa entre los deportes individuales y los deportes de conjunto, tanto en la percepción de los atletas sobre la presentación de las tareas, como en la satisfacción de las necesidades psicológicas, siendo mejor en los deportes individuales. Sin embargo, no resultó así con la necesidad psicológica de competencia y la vitalidad subjetiva en donde no hubo diferencia significativa entre los dos tipos de deporte. Las diferencias por tipo de deporte, se pueden explicar por el hecho de que en los deportes individuales al ser la atención de los entrenadores más personalizada e individual, le permite establecer una relación más estrecha con el atleta y en esta interacción informativa es más sencillo percatarse de los elementos instruccionales al presentar las tareas y si ésta es buena y con calidad, en esa misma proporción se incrementa la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Esto se puede asegurar mediante la comprobación del modelo predictivo que se sometió a prueba en esta investigación. Por otra parte, en los deportes de conjunto la atención de los atletas se puede dispersar un poco, ya que en los comportamientos en colectivo, la interpretación de la información recibida puede variar de un individuo a otro, y cuando un jugador no escucha bien o se distrae, su primer reacción no es preguntar al entrenador, sino a otro compañero y aquí se pierde algo de la intención instruccional; además, las explicaciones y demostraciones del entrenador deben ser diferenciadas, ya que cada jugador desempeña funciones específicas y distintas a los demás para trabajar como equipo, y esto conlleva cierta dispersión en los atletas al presentarles las tareas, lo que implica un mayor reto para el entrenador en su comportamiento instruccional; y al resultar menor el valor en la presentación de las tareas en los deportes de conjunto, menor será la percepción de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

En el segundo objetivo específico, sobre el análisis de las correlaciones entre las distintas variables estudiadas, se pudo establecer el grado de asociación entre ellas mostrando valores positivos y muy significativos. En línea con lo esperado por

Tristán et al., (2015), quienes encontraron una relación positiva entre la PT y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Esto nos indica que el comunicar a los atletas el significado y la importancia de lo que se va a aprender, así como, comunicarles el objetivo de la actividad (Rink, 1994), está asociado con la necesidad de sentirse autónomo, competente y relacionado con los demás, y por lo tanto con una mayor sensación entusiasmo, vigor y viveza, es decir con mayor vitalidad subjetiva.

En el análisis de correlación se destacó, que de las tres necesidades psicológicas, la que mejor se asoció con la presentación de las tareas, fue la necesidad de relación, esto similar a los hallazgos realizados por Reinboth, Duda y Ntoumanis (2004), en cuanto a proveer apoyo social en contextos deportivos como uno de los comportamientos del entrenador; y también en línea con los estudios de Adie et al. (2008) y Adie et al. (2012). Esto quiere decir, que es muy probable que la presentación de las tareas por ser una variable del campo instruccional, el entrenador aporta además de los aspectos técnicos de claridad, demostración y precisión, otros entre los cuales quede implícito que los atletas se sientan que forman parte de un grupo (deportes de conjunto) o simplemente que es fuerte el vínculo de relación entrenador-atleta (deportes individuales), además de sentirse respetados y valorados por los demás. La necesidad con menor correlación con la presentación de las tareas fue la competencia, lo cual coincide con los estudios antes mencionados; en este sentido, se infiere que la presentación de las tareas por ser previa a la acción o a la realización propia de las tareas, el sentido de competencia no es tan fuerte como las otras dos necesidades básicas.

Referente al Objetivo específico 3, fue posible determinar que la presentación de las tareas actuara como predictor positivo de las necesidades psicológicas básicas, los resultados mostraron una relación positiva entre PT y las NPB de competencia, autonomía y relación, en línea con lo esperado por Tristán et al., (2015). Esto nos indica que cuando los entrenadores realizan la presentación de las tareas caracterizadas principalmente por demostraciones completas, con un enfoque cognitivo utilizando claves apropiadas en cantidad, precisión, claridad y con un valor cualitativo, permite que los jugadores se sientan capaces de comenzar a participar

en las tareas de aprendizaje (Tristán, et al., 2015). Además, se destaca que la mayor potencia predictiva de la PT fue con la necesidad de relación, similar que en el análisis correlacional y en línea con los autores mencionados, además con el estudio de Álvarez et al. (2012); se reafirma que estos hallazgos sugieren que los atletas sienten una fuerte conexión con los demás integrantes de sus equipos y que el entrenador al presentar las tareas transmite a los jugadores un sentido de pertenencia y que cada uno de ellos es importante dentro del equipo, propicia el respeto y atiende las sugerencias y demandas de ellos en los entrenamientos.

Con lo anterior, se puede asegurar la comprobación de la Hipótesis 1 en cuanto al poder predictivo de la PT sobre las NPB, también se encontraron similares hallazgos en donde una variable contextual actúa como predictora de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar psicológico (e.g., Adie et al., 2012; López-Walle et al., 2012; Reinboth & Duda, 2006; Stebbings et al., 2011). Estos resultados sugieren, que cuando el entrenador presenta las tareas de forma eficaz, crea las condiciones para que los atletas experimenten un sentido de volición, elección, desarrollo personal y satisfacción de sus necesidades básicas. También podemos decir que la presentación de las tareas satisface las tres necesidades básicas en general, en línea con lo mencionado por Tessier, et al. (2013) quien señala que la comunicación y expectativas claras (proporción de estructura) del entrenador al atleta permite que los jugadores se sientan capaces de comenzar a participar en la tarea de aprendizaje, y al sentirse capaces se perciben competentes (Deci & Ryan, 1985). Estos hallazgos nos permiten señalar que el comportamiento instruccional de los entrenadores al presentar las tareas, potencia emocionalmente la conducta de los atletas y esto se puede reflejar en un mejor desempeño deportivo y el disfrute de la actividad deportiva.

Con relación al Objetivo específico 4 sobre determinar si la presentación de las tareas actuó como predictor positivo de la vitalidad subjetiva, los datos revelaron que existe una relación positiva y significativa; no se encontraron estudios específicos con la relación entre estas dos variables, sin embargo, es posible vincularlos con estudios similares del bienestar psicológico en el deporte, en donde el contexto social (e.g., ambiente motivacional, apoyo a la autonomía, proporción de estructura y

feedback) implica procesos comunicativos e instruccionales entre entrenador y atletas (e.g., Adie et al., 2008; Balaguer & Castillo, 2007; Reinboth et al., 2004; Reinboth & Duda, 2006). Particularmente, se puede mencionar que Reinboth y Duda (2006) demostraron que existe una relación directa entre el clima motivacional en ambientes deportivos con la vitalidad subjetiva; así mismo, Ríos-Escobedo (2015), demostró que la cantidad de feedback correctivo se relacionó positivamente con la vitalidad subjetiva en jugadores jóvenes de fútbol soccer; ambos estudios, muy similares con los resultados de la presente investigación. Se comprueba la Hipótesis 2 sobre el valor predictivo de la presentación de las tareas sobre la vitalidad subjetiva, esto quiere decir, que la claridad en las explicaciones y demostraciones de los entrenadores, así como la cantidad y calidad de las indicaciones durante los entrenamientos, son factores esenciales para que los atletas se sientan vigorosos, vivos y enérgicos, es decir, que contribuye a su bienestar psicológico y a su felicidad en cuanto al desarrollo pleno como personas.

El Objetivo específico 5 sobre determinar si las necesidades psicológicas básicas actúan como predictores positivos de la vitalidad subjetiva, los datos revelan que existe una fuerte correlación entre ambas variables y los valores de regresión en el modelo de ecuaciones estructurales se mostraron moderados y positivos, lo que comprueba el potencial predictivo en esta relación de variables, lo cual coincide con la gran mayoría de las investigaciones (e.g., Balaguer, et al., 2008; Gunnell et al., 2013; Quested, 2009; Quested & Duda, 2010; Stebbings et al., 2012) que se han realizado desde el surgimiento de la TAD (Deci & Ryan, 1985) en donde la autonomía, la competencia y la relación son los nutrientes para que se llegue a la salud psicológica, es decir estados de bienestar. Se comprueba la Hipótesis 3, al observar que en el presente trabajo de investigación, la satisfacción de las necesidades de autonomía y competencia jugaron el papel más relevante al ser las más fuertes predictoras del indicador de bienestar (vitalidad subjetiva), en línea con otros estudios (Adie et al., 2008; Álvarez, 2005; Balaguer & Castillo, 2007; Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2007; López-Walle et al., 2012; Reinboth, Duda & Ntoumanis, 2004; Reinboth & Duda, 2006; Ríos-Escobedo, 2015). Esto sugiere, que cuando los deportistas perciben satisfechas sus necesidades de autonomía, competencia y

relación, es seguro que experimentarán una sensación de bienestar, en donde se percibirán más vigorosos, entusiasmados, con más energía y viveza (Ryan & Frederick, 1997), es decir con más vitalidad subjetiva. Esto es de gran relevancia, debido a que los entrenadores, al tener este conocimiento y aplicarlo, ellos pueden influir en gran medida en el bienestar de sus atletas, si en los entrenamientos buscan satisfacer sus necesidades básicas, en el sentido de hacer que los jugadores se sientan que son tomados en cuenta al dar opiniones de cómo se pueden hacer mejor las jugadas o también hacerlos sentir que sus acciones y movimientos son los apropiados, así como propiciar los lazos afectivos y el respeto entre jugadores y entrenador para que se sientan parte del equipo.

Finalmente, también se cumplió el Objetivo específico 6 en el cual se analizó el tipo de mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva. En términos generales, los resultados mostraron que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación) median totalmente el enlace del contexto social y el indicador de bienestar, es decir, entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva. Con esto se comprueba la Hipótesis 4 y al mismo tiempo, se confirma el postulado de la TAD de Deci y Ryan (2000) en donde las necesidades básicas actúan como mediadores entre el contexto social y el bienestar de los individuos. Además estos resultados están en línea con muchas de las investigaciones en donde intervienen las tres necesidades psicológicas básicas y el bienestar psicológico (e.g., Balaguer, Castillo & Duda, 2008; López-Walle et al., 2012; Reinboth & Duda, 2006; Ríos-Escobedo, 2015). Estos hallazgos sugieren que cuando un entrenador presenta las tareas de entrenamiento a los atletas, puede impactar en su bienestar, siempre y cuando medie la satisfacción de las necesidades psicológicas, es decir que el entrenador debe considerar primero, al dar indicaciones, hacer que sus atletas se sientan autónomos, competentes y relacionados.

En el análisis de las tres necesidades psicológicas por separado se demostró la mediación total de las necesidades de autonomía y relación, entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva; y una mediación parcial de la necesidad de competencia con éstas. Estos resultados son más similares con otras

investigaciones pero con diferentes variables del contexto y variables resultado (e.g., Álvarez, Balaguer, Castillo & Duda, 2009) donde se presenta la mediación total de las necesidades básicas; además, los resultados de mediación de la presente investigación, se muestran más robustos que otros estudios en el contexto del deporte con similares variables de entrada y las mismas de mediación y resultado (e.g., Balaguer, Castillo & Duda, 2008; López-Walle et al., 2012; Reinboth & Duda, 2006). Esto confirma la importancia de que las necesidades psicológicas deben ser consideradas por los entrenadores, y ajustar sus estilos instruccionales de tal forma que primero se impacte en la percepción de autonomía, competencia y relación para que de manera natural se dé el bienestar de los atletas.

Este estudio proporciona apoyo empírico para Teoría de la autodeterminación (TAD; Deci & Ryan, 1985) y a su vez a la Teoría Necesidades Básicas (TNB; Ryan & Deci, 2002) en el entorno del deporte universitario. También reitera la importancia del papel del entrenador en el fomento de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y por lo tanto el bienestar psicológico de los jóvenes atletas.

Conclusión

Con la estructura de los apartados que se presenta a continuación se resumen los análisis realizados durante la investigación, para establecer las conclusiones al respecto. La estructura es la misma que se ha desarrollado en los análisis anteriores. En este sentido destacamos:

Primera:

Con el presente estudio se pudo comprobar el modelo predictivo positivo en donde la presentación de las tareas es una variable contextual que está relacionada y además predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar (vitalidad subjetiva) de los atletas universitarios, lo que nos indica que la presentación de las tareas debe ser considerada por los entrenadores como un aspecto importante que impacta en la salud psicológica de los deportistas y que en su visión de formación de los atletas, ésta debe ser más integral y que no sólo se limite a cumplir con los aspectos instruccionales y de rendimiento.

Segunda:

También se midieron las variables involucradas en el estudio para valorar la percepción de los atletas, lo cual mostró muy buenos niveles, lo cual indica que los deportistas de la UANL tienen, en su mayoría, entrenadores con muy buena eficacia para presentar las tareas, y con toda seguridad esto promueve que los atletas se sientan autónomos, competentes y relacionados, y por ende, vitales, vigorosos y con actitud positiva hacia su disciplina deportiva y consigo mismos.

Tercera:

La correlación entre las variables del estudio permitió validar los preceptos de la TAD y además apoyar la puesta en práctica del modelo hipotetizado para corroborar la teoría con la práctica y que la presentación de las tareas forma parte del contexto social que afecta el equilibrio psicológico de los atletas.

Cuarta:

Además, también se comprobó que las necesidades psicológicas básicas son mediadores totales entre la presentación de las tareas y la vitalidad subjetiva, es decir, que para que el entrenador impacte en el bienestar psicológico de los atletas, él debe considerar primero en su forma de presentar las tareas de entrenamiento buscar satisfacer las necesidades básicas de sus jugadores para que de forma consecutiva ellos experimenten una sensación de bienestar.

A pesar de ser muchos los estudios a cerca de la TAD y en particular el vínculo entre el bienestar psicológico y las necesidades psicológicas básicas con otras variables contextuales, la presentación de las tareas demuestra ser un factor que puede seguirse estudiando dentro del contexto deportivo y de la actividad física ya que hay pocos estudios en esta línea. Futuras investigaciones deberían realizarse en el campo de la educación física y el deporte infantil con grupos de edades inferiores, ya que el proceso de formación es más significativo en edades tempranas. Es importante considerar los contextos donde los entrenadores y educadores facilitan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar ya que esto resulta en una mejor adaptación entre el entrenador/educador y el atleta/alumno (Stebbing et al., 2011), lo mismo que la facilitación en la implicación en las tareas físico-deportivas. También seguir las recomendaciones de Edwards y Edwards (2012) de transferir estos resultados sobre estudios del bienestar a programas deportivos y contextos comunitarios afines. Los estudios longitudinales con estas variables darían gran apoyo a los hallazgos resultantes de esta investigación.

Como limitaciones del estudio se considera la falta de literatura científica donde se asocie la presentación de las tareas con la TAD, además no encontramos muchos estudios comparativos con las variables de necesidades y bienestar psicológico en cuanto al tipo de deporte y el género. Un aspecto de gran importancia sería también, conocer la opinión de los entrenadores, lo cual no fue considerado para esta investigación, además de no poder diferenciar el género de los mismos.

Referencias y Bibliografía

- Ackerman, P. L., & Schneider, W. (1984). Individual Differences in Automatic and Controlled Information Processing (No. HARL-ONR-8401). ILLINOIS UNIV CHAMPAIGN HUMAN ATTENTION RESEARCH LAB.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189–199. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-008-9095-z>
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59.
- Ainsworth, M. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American psychologist*, 44(4), 709.
- Andrews, F. & Withey, S. (1976). *Social Indicators of Well-Being: Americas' Perceptions of Life Quality*. New York: Plenum.
- Alderman, R. B. (1974) *Psychological Behaviour in Sport* (London: WB Saunders Co)
- Almagro, B. J., Sáenz López, P., González-Cutre, D. & Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. RICYDE: *Revista Internacional de Ciencias del Deporte= International Journal of Sport Science*, 7(25), 250-265.
- Álvarez, M. S. (2005). *El papel de los entrenadores en el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar de los futbolistas cadetes*. (Tesis doctoral). Universitat de València, España
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(01), 138-148.

- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2012). The Coach-Created Motivational Climate, Young Athletes' Well-Being, and Intentions to Continue Participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6(2), 166-179.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 84(3), 261.
- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonom&-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654-670.
- Arbuckle, J. L. (2006). Amos (version 21.0) [computer program]. Chicago: SPSS.
- Argibay, J. C. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Subjetividad y procesos cognitivos, UCES*, pp. 13 – 29.
- Bandura, A. (Ed.). (2006). Psychological modeling: Conflicting theories. Transaction Publishers.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J.L., Álvarez, O. & Díaz, A. (2004). ¿Favorecen los entrenadores la autonomía de los deportistas?: El Cuestionario de clima en el deporte. Análisis de las propiedades psicométricas. En *Proceedings of the VII European Conference on Psychological Assessment* (p.174). Málaga: Facultad de Psicología, Universidad de Málaga.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., & Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well-being and risk behaviors: motivational mechanisms. *9th European Congress of Psychology. Granada*.
- Balaguer, I., & Castillo, I. (2007, June). *Relationship of coach provided autonomy support to need satisfaction and well-being in young elite female tennis players*. Paper presented at the 2007 Annual Meeting of the International Society for Behavioral Nutrition and Physical Activity. Oslo, Norway.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well-and ill-being of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of sports sciences*, 30(15), 1619-1629.
- Baumeister & Leary (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497 – 529.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental psychology*, 4(12), 1.
- Becker, A. J. (2009). It's not what they do, it's how they do it: Athlete experiences of great coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 4, 93–119.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107(2), 238.
- Bentler, P. M. & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588.
- Biddle, S. J. & Mutrie, N. (2007). Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions. 2nd ed. Routledge. New York
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., y Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551.
- Buchanan, J. J., & Dean, N. J. (2010) Specificity in practice benefits learning in novice models and variability in demonstration benefits observational practice. *Psychol Res* 74(3):313–326.
- Buendía, R. V., Álvarez, J. L. H., Puerta, I. G., Crespo, C. L., Rodríguez, M. A. L., Rico, A. M., ... & Oliva, F. J. C. (2007). Calidad de enseñanza en educación física y deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de educación*, (344), 237-238.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986). Teacher behavior and student achievement. *Handbook of research on teaching*, 328-375.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136-136.

- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: Analysis of covariance structures. *Social measurement: Current issues*, 65-115.
- Carrasco, A. E. R., Brustad, R., & García-Mas, A. G. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 2(2), 31-52.
- Carrasco, A. E. R., García-Mas, A., & Brustad, R. J. (2009). Estado del arte, y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en psicología del deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 335-347.
- Carrasco, A. E. R., Campbel, R. Z., García-Mas, A., Brustad, R. J., Quiroz, R. G., y López, A. L. (2010). Estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en jóvenes tenistas de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 117-133.
- Carroll, W. R. & Bandura, A. (1982). The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable. *J Mot Behav*, 14(2):153–167.
- Castejón, F. J. (2001). Iniciación deportiva. Aprendizaje y enseñanza. Madrid. Pila Teleña (edición electrónica).
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J. & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva Subjective Well-being: Towards a Positive Psychology. *Revista de Psicología*, 12(1), 83-96.
- Çetin, M. Ç., Gezer, E., Yıldız, Ö., & Yıldız, M. (2013). Investigation of the relationship between aggression levels and basic psychological needs school of physical education and sports students. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1738-1753.
- Cushion, C. J., & Jones, R. L. (2001). A Systematic Observation of Professional Top-Level Youth Soccer Coaches. *Journal of Sport Behaviour*, 24 (4), 354-378.

- Chesebro, J. L., & McCroskey, J. C. (1998). The development of the teacher clarity short inventory (TCSI) to measure clear teaching in the classroom. *Communication Research Reports*, 15(3), 262-266.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of sport and exercise*, 8(5), 671-684.
- De Charms, R. (2013). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. Routledge
- De Grez, L., Valcke, M., & Roozen, I. (2009). The impact of an innovative instructional intervention on the acquisition of oral presentation skills in higher education. *Computers & Education*, 53(1), 112-120.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Premium press, New York
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991, August). A motivational approach to self: Integration in personality. *In Nebraska symposium on motivation*, 38, pp. 237-288
- Deci E. L., & Ryan R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11 (4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 3-33.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276-302

- Doyle, W. (1986). Paradigmes de Recherche sur L'Efficacité des Enseignants. In M. Crahay y D. Lafontaine (Eds.). *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 435-481). Bruxells: Editions Labor.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2240-2265.
- Edwards, D. J., & Edwards, S. D. (2012). The evaluation of a psychological skills training programme for rugby players. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 18(3), 525-534.
- Evertson, C. M., Emmer, E. T., & Brophy, J. E. (1980). Predictors of effective teaching in junior high mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 167-178.
- Felder, R. M., & Silverman, L. K. (1988). Learning and teaching styles in engineering education. *Engineering education*, 78(7), 674-681.
- Fredcrick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- French, K. E., Rink, J. E., Rikard, L., & Mays, A. (1991). The effects of practice progressions on learning two volleyball skills. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10, 261-274
- García, C. M. (1983). Preparación física (juveniles): desarrollo del programa enviado por la Escuela Nacional. LIB DEPORTIVAS ESTEBAN SANZ. (en línea)
- García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte: una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza.
- García, J. M., González, I. C., & Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad: revista de ciencias de la actividad física y del deporte*, (18), 79-91.
- Garrigós Villalba, L. (2005). *El comportamiento docente en la educación física análisis de la presentación de las tareas y feedback, a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido*. (Tesis doctoral). Universidade da Coruña, España.

- Garza-Adame, O., Cruz-Palacios, J., & Tristán, J. (2014). Percepción de atletas universitarios sobre la presentación de tareas de sus entrenadores. *Memoria en Extenso del Encuentro Internacional de Organismos Expertos en Cultura Física*. Colima, pp. 175 – 181
- Gil Quintana, J. (2012). La presentación de las tareas motrices en la escuela y el establecimiento del contrato lúdico. *Acciónmotriz*, (9), 74-80.
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230.
- Good, T. L., & Grouws, D. A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An experimental study in fourth-grade classrooms. *Journal of educational psychology*, 71(3), 355.
- Gould, D. R., & Roberts, G. C. (1981). Modeling and motor skill acquisition. *Quest*, 33(2), 214-230.
- Graham, K. C. (1988). A Qualitative Analysis of an Effective Teacher's Movement Task Presentations during a Unit of Instruction. *Physical Educator*, 45(4), 187-195.
- Graham, K.C., Hussey, K., Taylor, K., & Wemer, P. (1993). A study of verbal presentations of three effective teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64.
- Graham, G. (2008). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher* (3a. ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154.
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfacción des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Revista Canadiense de Ciencias del Comportamiento / Revue canadienne des ciencias du comportement*, 40 (4), 230.

- Guisinger, S., & Blatt, S. J. (1994). Individuality and relatedness: Evolution of a fundamental dialectic. *American Psychologist*, 49, 104-111.
- Gunnell, K. E., Crocker, P. R., Wilson, P. M., Mack, D. E., & Zumbo, B. D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of basic psychological needs theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(5), 599-607.
- Gusthart, J., Kelly, I., & Rink, J. (1997). The Validity of the Qualitative Measure of Teaching Performance Scale as a Measure of Teacher Effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16 (2), 196-210.
- Gusthart, J., & Springings, E. (1989). Student Learning as a Measure of Teacher Effectiveness in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8 (4), 298-311.
- Guzmán Luján, J. F., & García Ferriol, Á. (2011). Escala de Percepción de Promoción del Bienestar para Entrenadores (EPPBE): Análisis inicial de sus propiedades psicométricas y validez. (Perception of Well-being Promotion for Coaches' Scale (EPPBE): Initial analysis of psychometrics properties and validity). RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. doi: 10.5232/ricyde, 7(26), 393-407.
- Hall, T. J., Heidorn, B., & Welch, M. (2011). A Description of Preservice Teachers' Task Presentation Skills. *Physical Educator*, 68(4), 188-198.
- Hastie, P. & Vlaisavljevic, N. (1999). The Relationship Between Subject-Matter Expertise and Accountability in Instructional Tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 22-23.
- Hebert, E. P., Landin, D., & Solmon, M. A. (2000). The impact of task progressions on students' practice quality and task-related thoughts. *Journal of teaching in Physical Education*, 19(3), 338-354.
- Hernández, R., & Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación*. 5 ed. México: Mc Graw-Hill.
- Hodge, K., Lonsdale, C., y Ng, J. Y. (2008). Burnout in elite rugby: Relationships with basic psychological needs fulfilment. *Journal of Sports Sciences*, 26(8), 835-844.

- Hodges, N. J., & Franks, I. M. (2002a). Modelling coaching practice: the role of instruction and demonstration. *Journal of Sports Sciences*, 20(10), 793-811.
- Hodges, N. J., & Franks, I. M. (2002b). Learning as a function of coordination bias: building upon pre-practice behaviours. *Human movement science*, 21(2), 231-258.
- Holmbeck, G. N. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599–610. <http://dx.doi.org/10.1037//0022-006X.65.4.599>
- Horn, R., Williams, A. M., & Scott, M. A. (2002). Learning from demonstration: The role of visual search from video and point-light displays. *Journal of Sports Sciences*, 20, 253 – 269.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Issues, concepts, and applications* (pp. 76-99). Newbury Park, CA: Sage
- Hull, C. L. (1943). Principles of behavior; An introduction to behavior theory. New York: Appleton- Century_Crofts.
- Jang, H., Reeve, J., & Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., & Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico?. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- Kelly, L. E., & Melograno, V. J. (2004). *Developing the physical education curriculum: an achievement-based approach*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Kesici, Ş., Üre, Ö., Bozgeyikli, H., & Sünbül, A. M. (2003). Reliability and validity of basic psychological needs scale. VII. *National Psychological Counseling and Guidance Congress Book of Abstracts Announcement*, Malatya.
- Keyes, C. L., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007-1022.

- Kiper, I. (1984). Several species of aggression on economic, social and academic correlations. *Master Thesis*, Ankara University, Social Sciences Institute, Ankara.
- Klingner, J., Tversky, B., & Hanrahan, P. (2011). Effects of visual and verbal presentation on cognitive load in vigilance, memory, and arithmetic tasks. *Psychophysiology*, 48(3), 323-332.
- Kubovy, M. (1999). On the pleasures of the mind. Well-being: *The foundations of hedonic psychology*, 134-154.
- Kwak, E. C. (1993). *The initial effects of various task presentation conditions on students' performance of the lacrosse throw*. (Doctoral dissertation) University of South Carolina, USA.
- Kwak, E. C. (2005). The Immediate Effects of Various Task Presentation Types on Middle School Students Skill Learning. *International journal of applied sports sciences (IJASS)*, 17(1), 7-17.
- Lacy, A. C., & Godston, P. D. (1990). Behaviour analysis of male and female coaches in high school girl's basketball. *Journal of Sport Behavior*, 13, 29-39.
- Landin, D. (1994). The role of verbal cues in skill learning. *Quest*, 46, 299-313.
- Lee, Y. S. (2011). *The effects of a content knowledge workshop on teachers' pedagogical content knowledge and student learning in a soccer unit in middle school physical education*. Dissertation Abstracts International.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2012). Autonomy Support, Basic Psychological Needs and Well-Being in Mexican Athletes. *The Spanish journal of psychology*, 15(03), 1283-1292.
- Luján, J. F. G., & Ferriol, Á. G. (2011). Escala de Percepción de Promoción del Bienestar para Entrenadores (EPPBE): Análisis inicial de sus propiedades psicométricas y validez. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias del Deporte= International Journal of Sport Science*, 7(26), 393-407.

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*/Paul H. Mussen, editor.
- Magill, R. A. (1993). Modeling and verbal feedback influences on skill learning. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 358-369.
- Masser, L. (1993). Critical Cues Help First-Grade Student's Achievement in Handstands and Forward Rolls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12 (2), 301-312.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1992). The tree of knowledge: The biological roots of human understanding (Rev. Ed.). Boston: Shambhala.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 60(1), 48-58.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1992). How do self-attributed and implicit motives differ? In C. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 49 -72). New York: Cambridge University Press.
- Mesquita, I., Farias, C., Rosado, A., Pereira, F., & Moreno, M. P. (2008). La presentación de las tareas en función de la formación académica de los entrenadores de fútbol. *Motricidad*, 20, 119-134.
- Mesquita, I., Sobrinho, A., Rosado, A., Pereira, F., & Milistetd, M. (2008). A Systematic Observation of Youth Amateur Volleyball Coaches Behaviours. *International Journal of Applied Sports Sciences*. 20 (2), 37-58.
- Moreno, J. A., & Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, M. J. A., Cervelló, G. E., Montero, C. C., Vera, L. J. A., & Gracia, C. T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 21(2), 215-221.

- Núñez, J., León, J., González, V., & Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 223-242.
- Orellana Valarezo, J. A. (2013). *Incidencia de la planificación deportiva que se aplica en el entrenamiento de fútbol a los seleccionados de los colegios técnico "Manuela Sáenz" y técnico "Industrial Zumba" del cantón Chinchipe. Período octubre 2012-marzo 2013, propuesta alternativa* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Loja, Ecuador.
- Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo. Título original: *Jeux, Sports et Sociétés. Lexique de praxéologie motrice* (1999). Traducido por: Fernando González.
- Pellett, T. L., & Harrison, J. M. (1995). The influence of refinement on female junior high school students' volleyball practice and success and achievement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 41-52.
- Penchansky, M., Eidelberg, A., & Goldstein, A. (1980). La expresión corporal en la escuela primaria; un recurso didáctico (Vol. 4). Editorial Plus Ultra.
- Pereira, F., Mesquita, I., & Graça, A. (2009). *Accountability systems and instructional approaches in youth volleyball training. Journal of Sports Science and Medicine*. 8, 366-373. <http://www.jssm.org>
- Piéron, M. (1992). La investigación en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas. *Apunts: Educación física y deportes*, (30), 6-19.
- Piéron, M. (1996). *Formação de professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidad Técnica de Lisboa, Portugal.
- Pieron, M. (1998). Investigación sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores. In A. García; F. Ruiz y AJ Casimiro (Coords), *La enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar. Actas del II Congreso Internacional. Instituto Andaluz del Deporte, Málaga* (pp. 199-224).
- Price, H. E. (1983). The effect of conductor academic task presentation, conductor reinforcement, and ensemble practice on performers' musical achievement,

- attentiveness, and attitude. *Journal of Research in Music Education*, 31(4), 245-257.
- Quested, E. (2010). *Social-psychological determinants of well-and ill-being among vocational dancers: a self-determination theory approach*. (Doctoral dissertation). University of Birmingham, USA.
- Quested, E., & Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well-and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 39-60.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (DRAE) (23^a Ed.). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159 –175.
- Reinboth, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation and emotion*, 28(3), 297-313.
- Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286.
- Richer, S. & Vallerand, R. J. (1998). Construction and validation of the Perceived Relatedness Scale. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 48, 129-137.
- Rink, J. E., French, K. E., Werner, P. H., Lynn, S., & Mays, A. (1991). The influence of content development on the effectiveness of instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(2), 139-149.
- Rink, J. (1993). *Teaching Physical Education for Learning* (2nd Ed.). ST. Louis: Times Mosby CollegePublishing.
- Rink, J. (1994). The Task Presentation in Pedagogy. *Quest*, 46, 270-280.

- Rink, J. E., French, K., Lee, A. M., & Solmon, M. A. (1994). A comparison of pedagogical knowledge structures of preservice students and teacher educators in two institutions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 140-162
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20 (2), 112-128.
- Rink, J. E., & Werner, P. (1989). Qualitative measures of teaching performance scale (QMTPS). *Analyzing physical education and sport instruction*, 2, 269-276.
- Rink, J. E., & Hall, T. J. (2008). Research on effective teaching in elementary school physical education. *The Elementary School Journal*, 108(3), 207-218.
- Rink, J. E. (2010). *Teaching physical education for learning*. McGraw-Hill.
- Ríos-Escobedo, R. M. (2015). *Feedback, percepción legítima, necesidades psicológicas básicas y vitalidad subjetiva en futbolistas de soccer de la UANL*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
- Rodríguez, M. G. H. (2008). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, España.
- Rosenshine, B. (1983). Teaching functions in instructional programs. *The elementary school journal*, 83(4), 335-351.
- Rosenshine, B., & Stevens (1986). Teaching functions. *Handbook of research on teaching*, 376-391.
- Rosenshine, B. (2008). Five meanings of direct instruction. *Academic Development Institute. Center on Innovation & Improvement*. Lincoln, USA
- Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss y G.R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp.208-238). New York: Springer-Verlag.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Developmental perspectives on motivation* (Vol. 40, pp. 1 – 56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701 – 728.
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality*, 65(3), 529-565.
- Ryan, R. M., Vallerand, R. J., & Deci, E. L. (1984). Intrinsic motivation in sport: A cognitive evaluation theory interpretation. In W. Straub. & J. Williams (Eds.), *Cognitive sport psychology* (pp.231-242). Lansing, NY: Sport Science Associates.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 57(6), 1069.
- Sánchez, J. M., & Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Seligman, M. (1975). Helplessness: On depression, development, and death. A series of books in psychology. New York, NY: WH Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.
- SEP (2011). Plan de estudios. Educación Básica., México, D.F.: Secretaría de Educación Pública
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.

- Siedentop, D., & Tannehill, D. (1999). *Developing teaching skills in physical education*. McGraw-Hill
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B., & Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 57-68.
- Silverman, S. (1998). Are task presentations important for student learning?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(8), 8-8.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Smith, A., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2010). An investigation of coach behaviors, goal motives, and implementation intentions as predictors of well-being in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(1), 17-33.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological methodology*, 13(1982), 290-312.
- Stebbing, J., Taylor, I. M., & Spray, C. M. (2011). Antecedents of perceived coach autonomy supportive and controlling behaviors: coach psychological need satisfaction and well-being. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 33(2), 255-272.
- Stebbing, J., Taylor, I. M., Spray, C. M., & Ntoumanis, N. (2012). Antecedents of perceived coach interpersonal behaviors: the coaching environment and coach psychological well-and ill-being. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 34(4), 481-502.
- Steiger, J. H., & Lind, J. C. (1980, May). Statistically based tests for the number of common factors. In *annual meeting of the Psychometric Society, Iowa City, IA* (Vol. 758, pp. 424-453).
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235-243.

- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Tessier, D., Smith, N., Tzioumakis, Y., Quested, E., Sarrazin, P., Papaioannou, A., ... & Duda, J. L. (2013). Comparing the objective motivational climate created by grassroots soccer coaches in England, Greece and France. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 365-383.
- Tjeerdsma, B. L., Rink, J. E., & Graham, K. C. (1996). Student perceptions, values, and beliefs prior to, during, and after badminton instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15(4), 464.
- Tobón, S. (2006). Aspectos básicos de la formación basada en competencias. *Documento de trabajo*, 2006, 1-8.
- Tomasetto, C., Matteucci, M. C., Carugati, F., & Selleri, P. (2009). Effect of task presentation on students' performances in introductory statistics courses. *Social Psychology of Education*, 12(2), 191-211.
- Tousignant, M., & Siedentop, D. (1983). A qualitative analysis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(1), 47-57.
- Tristán, J., López-Walle, J., Tomas, I., Cantú-Berrueto, A. & Cruz-Palacios, J. (2012). Construcción de la Escala de la Eficacia del Entrenador en la Enseñanza. Congreso XI Sociedad Mexicana de Psicología del Deporte y la Actividad Física (PSIDAFI).
- Tristán, J., López-Walle, J., Tomas, I., Cantú-Berrueto, A., & Pérez-García, J. (2015). Construcción y validación factorial de la Escala Presentación de las Tareas del Entrenador. Manuscrito presentado para su publicación.
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2013). *Conoce la UANL. Folleto informativo*. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/documentos/universidad/folletouanl-espanol-v13-jun.pdf>
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: the synergistic effects of

- intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of personality and social psychology*, 87(2), 246.
- Vellarand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). New York: Macmillan.
- Vellarand, R. J., & Reid, G. (1990). Motivation and special population; Theory, research, and implications regarding motor behavior. In G. Reid (Ed.), *Problems in motor control* (pp. 159-197). New York: North Holland.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of applied sport psychology*, 11(1), 142-169.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 257.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of sport y exercise psychology*, 32(2), 217-242.
- Veenhoven, R. (1991). "Is Happiness Relative?", *Social Indicators Research*, 24: 1-34.
- Vlachopoulos, S. P., & Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(3), 179-201.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), 678-691
- Weeks, D. L., & Anderson, L. P. (2000). The interaction of observational learning with overt practice: Effects on motor skill learning. *Acta psychologica*, 104(2), 259-271.

- Wheaton, D.E., Muthen, B., Alwin, D.F., & Summers, G.F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models, in Heise, D.R. (Ed.) *Sociological Methodology*. San Francisco : Jossey Bass.
- Williams, A. M., & Hodges, N. J. (2005). Practice, instruction and skill acquisition in soccer: Challenging tradition. *Journal of sports sciences*, 23(6), 637-650.
- Worthern, B. R. (1968). Discovery and Expository Task Presentation in Elementary Mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 59(1p2), 1

ANEXOS

ANEXO 1

ESCALA PRESENTACIÓN DE LAS TAREAS DEL ENTRENADOR

	Durante los entrenamientos...	Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Completamente de acuerdo
1	Mi entrenador me informa de los elementos a enfocarme sobre las formas o técnica de realizar la actividad, tarea o ejercicio correctamente .	1	2	3	4	5
2	Mi entrenador me informa sobre los elementos apropiados a enfocarme para la ejecución del movimiento de la tarea.	1	2	3	4	5
3	Mi entrenador me demuestra visualmente la forma incorrecta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	1	2	3	4	5
4	Mi entrenador menciona el objetivo de cada una de las tareas que se van a realizar.	1	2	3	4	5
5	Mi entrenador me comunica demasiados elementos a enfocarme sobre la ejecución del movimiento de la tarea.	1	2	3	4	5
6	Mi entrenador me da una explicación verbal del movimiento, tarea, ejercicio o actividad que se va a realizar.	1	2	3	4	5
7	Mi entrenador me comunica de manera precisa los elementos en que me voy a enfocar en la tarea que se va a realizar, reflejando las bases del análisis de la mecánica del movimiento.	1	2	3	4	5
8	Mi entrenador me informa sobre los elementos de calidad en los que me tengo que enfocar en el proceso del movimiento que se va a realizar.	1	2	3	4	5
9	Mi entrenador me demuestra visualmente la forma correcta de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	1	2	3	4	5
10	Mi entrenador me da una explicación clara de lo que hay que hacer y cómo hacerlo.	1	2	3	4	5
11	Mi entrenador me demuestra visualmente la forma de ejecutar el movimiento a través de un compañero, medios visuales o una combinación de estos.	1	2	3	4	5

ANEXO 2

INSTRUMENTO ESCALA DE COMPETENCIA PERCIBIDA

IMI

Marca con una cruz (x) el número de la alternativa elegida.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Creo que soy bastante bueno(a) en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
2	Estoy satisfecho(a) con lo que puedo hacer en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
3	Soy bastante hábil en mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
4	Yo puedo dominar las habilidades deportivas después de haberlas practicando durante un tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
5	Puedo hacer (actuar, ejecutar) muy bien mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 3

INSTRUMENTO ESCALA DE NECESIDAD DE AUTONOMÍA

NAS

Marca con una cruz (x) el número de la alternativa elegida.

		Nada verdadero	Nada verdadero	Algo verdadero	Algo verdadero	Algo verdadero	Muy verdadero	Muy verdadero
CUANDO PRACTICO MI DEPORTE.								
1	Me siento libre de expresar mis ideas y opiniones.	1	2	3	4	5	6	7
2	Me siento libre para hacer las cosas a mi manera.	1	2	3	4	5	6	7
3	Siento que en buena medida puedo ser yo mismo.	1	2	3	4	5	6	7
4	Tengo muy clara la decisión sobre cuáles son las actividades / habilidades que quiero practicar.	1	2	3	4	5	6	7
5	Tengo la oportunidad de participar en las decisiones sobre las estrategias que se deberían utilizar.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Yo puedo dar mi opinión.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Siento que mi opinión se tiene en cuenta a la hora de decidir cómo se debe llevar a cabo las práctica / entrenamiento.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Siento que soy la causa de mis acciones (como algo opuesto a los sentimientos de que fuerzas o presiones externas gobiernan mis acciones).	1	2	3	4	5	6	7
9.	Yo realmente me siento muy libre, sin condiciones (como algo opuesto a sentirme controlado o presionado) cuando hago mi deporte.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Siento que mis elecciones y acciones se basan en mis verdaderos intereses y valores.	1	2	3	4	5	6	7

ANEXO 4

INSTRUMENTO ESCALA DE NECESIDAD DE RELACIÓN

NRS

Marca con una cruz (x) el número de la alternativa elegida.

		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cuando participo en mi deporte, me siento...						
1	Apoyado(a).	1	2	3	4	5
2	Comprendido(a).	1	2	3	4	5
3	Escuchado(a).	1	2	3	4	5
4	Valorado(a).	1	2	3	4	5
5	Seguro(a).	1	2	3	4	5
6.	Yo puedo dar mi opinión.	1	2	3	4	5
En mi familia, me siento...						
7.	Apoyado(a).	1	2	3	4	5
8.	Comprendido(a).	1	2	3	4	5
9.	Escuchado(a).	1	2	3	4	5
10.	Seguro(a).	1	2	3	4	5

ANEXO 5

INSTRUMENTO ESCALA DE VITALIDAD SUBJETIVA

SVS

Marca con una cruz (x) el número de la alternativa elegida.

		No es verdad	No es verdad	Algo de verdad	Algo de verdad	Algo de verdad	Verdadero	Verdadero
1	Me siento vivo y vital.	1	2	3	4	5	6	7
2	A veces me siento tan vivo que solo quiero saltar.	1	2	3	4	5	6	7
3	Tengo energía y ánimo.	1	2	3	4	5	6	7
4	Me ilusiono con cada nuevo día.	1	2	3	4	5	6	7
5	Me siento activado (siento que tengo mucha energía).	1	2	3	4	5	6	7